7794

REVUE

Pédagogique

NOUVELLE SÉRIE

TOME LVIII

Janvier-Juin 1911

COULOMMIERS
Imprimerie PAUL BRODARD.

PUBLICATION MENSUELLE

REVUE

Pédagogique

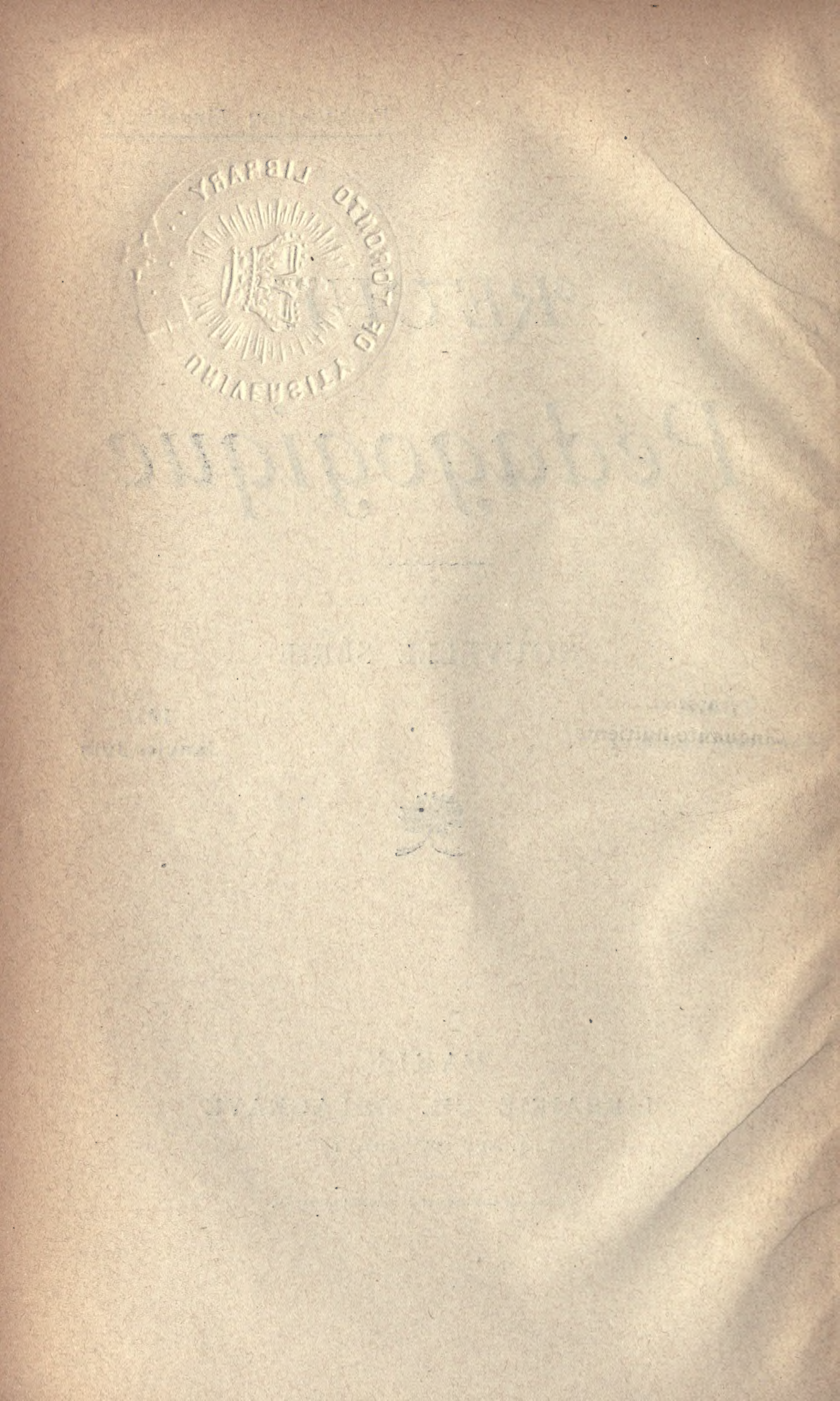
NOUVELLE SÉRIE

TOME
Cinquante-huitième

1911
Janvier-Juin



PARIS
LIBRAIRIE CH. DELAGRAVE
15, RUE SOUFFLOT, 15



N[lle] série. Tome LVIII. N° 1 15 Janvier.

REVUE

Pédagogique

Tolstoï maître d'École.

Tolstoï a été maître d'école, et qui s'en étonnerait? Ce grand stimulateur d'âmes ne pouvait manquer de recourir à l'instruction populaire, comme à l'un des plus sûrs procédés de propagande et d'action morale; et son amour des humbles devait se servir de ce moyen de se rapprocher des simples entre les simples : les enfants des *moujiks* du district. Il n'était pas encore, d'ailleurs, le magnifique et paradoxal idéaliste que nous connaissons, lorsqu'à trois reprises, — en 1849, à la fin de cette carrière militaire à laquelle nous devons son admirable livre de *Guerre et Paix*, de 1860 à 1862, avant son mariage et la reprise de sa vie littéraire qui nous vaudra *Anna Karenine*, enfin en 1874, lorsque des questions de réorganisation scolaire sont à l'ordre du jour en Russie, — il a fait de la théorie et de la pratique pédagogiques. La plus longue et la plus délibérée de ces trois tentatives, celle qui va de 1860 à 1862 avec une interruption occupée par un voyage en Occident, fait du chatelain d'Iasnaïa un maître d'école avéré, dont il est curieux de surprendre les idées et de suivre l'activité.

*
* *

Il va sans dire que Tolstoï n'était pourvu, en la matière, d'aucun brevet : c'est bien en autodidacte de génie qu'il aborde les questions d'enseignement. Cependant, après avoir reconnu

que la bonne volonté ne suffit pas pour y réussir, il tâche de se donner la culture spéciale qui lui fait défaut. Il s'entoure d'ouvrages techniques. Il entreprend, dans l'Ouest de l'Europe, un voyage d'études qui d'ailleurs le satisfait médiocrement et le confirme dans son zèle de novateur, l'éloigne en tout cas de toute adoption pure et simple des procédés pédagogiques occidentaux.

A Leipzig, par exemple, après une visite dans les écoles, il note dans son *Journal* : « Terrible. Prière pour le roi, des coups, tout au régime du bâton, des enfants effrayés et paralysés. » En voyage, entre Dresde et Kissingen, il lit une histoire de la pédagogie. Aux eaux de Kissingen, il fait connaissance avec Jules Frœbel, le neveu et le continuateur du fameux créateur des *Kindergarten*. Un peu plus tard, d'Hyères, où il a accompagné son frère malade, il va souvent à Marseille, et c'est là qu'il a fait ses enquêtes les plus approfondies sur l'enseignement primaire. Or les impressions qu'il rapporte des écoles marseillaises de 1860 sont des moins favorables. « J'ai visité tous les établissements scolaires pour les ouvriers de Marseille. Le nombre des élèves, proportionnellement à la population, est considérable, car sauf exception, tous les enfants fréquentent l'école pendant trois, quatre ou six ans. Le programme des classes consiste à apprendre le catéchisme, l'histoire sainte et l'histoire générale, les quatre opérations, l'orthographe et la comptabilité.... » Comme résultat, « pas un seul élève ne savait résoudre le plus simple problème roulant sur une addition ou une soustraction, alors qu'avec des chiffres abstraits ils faisaient aisément et rapidement de longues opérations, multipliaient des milliers par des milliers. Aux questions de l'histoire de France, apprise par cœur, ils répondaient fort bien ; mais, les interrogeant dans un ordre différent de celui du livre, j'appris qu'Henri IV avait été tué par Jules César ».

Tolstoï n'est guère plus satisfait des écoles qu'il visite en d'autres pays, à Londres où il s'arrête, en Allemagne où il repasse en venant d'Angleterre. A Weimar, il va voir un *Kindergarten* dirigé par un élève de Frœbel ; il fait scandale à l'école normale parce qu'il se permet d'emporter les compositions des « séminaristes » ; à Berlin, il est désappointé de ne trouver, dans la personne du directeur de l'école normale, Disterweg, qu' « un pédant froid, sans cœur, qui s'imaginait guider et développer

l'âme des enfants au moyen de règles et de préceptes ».

Si bien que Tolstoï, lorsqu'il repasse le 23 avril 1861 la frontière de son pays, est peu disposé à s'inspirer des théories et des applications qu'il a eu l'occasion d'examiner dans l'Europe occidentale. Il en prendra plutôt le contrepied, et un peu de la singularité de son œuvre pédagogique s'explique ainsi...

Mais il y a autre chose. Si nous voulons comprendre, dans leur principe, les particularités de Tolstoï maître d'école, il faut nous souvenir de quelques dispositions fondamentales de son esprit; il faut surtout nous pénétrer de deux idées qui expliquent une bonne part de son activité pédagogique : l'une concerne le progrès en général, l'autre la nature de l'instruction.

On peut dire que chez nous, d'une façon courante, la conception de l'enseignement est assez étroitement liée à la notion du progrès. Nous admettons que la somme des connaissances enregistrées par l'humanité va toujours croissant et s'affermissant, et qu'il est bon de faire passer dans les jeunes générations les résultats acquis par les recherches ou les découvertes de ceux qui les précèdent immédiatement : quoi de plus naturel en effet que de vouloir adapter perpétuellement, à l'intelligence du plus grand nombre, les acquisitions faites par la science? De même, nous admettons en général (trop aisément parfois) que le mouvement social, avec les améliorations qu'il apporte à la condition des hommes, est un progrès absolu, comportant à la fois perfectionnement matériel, commodité croissante dans les relations des hommes entre eux, et plus-value des individus : et il nous semble que l'émancipation morale de l'être humain marchera du même pas que la diffusion de l'instruction. Il est donc certain que, d'une façon générale, notre Occident est soucieux de donner largement l'éducation populaire dans la mesure même où il est persuadé de la réalité et de la nécessité du progrès. Or, pour Tolstoï, rien n'est moins prouvé que la loi du progrès ; rien de moins assuré, rien de plus douteux que cette loi prétendue. « Phénomène incompréhensible, écrit-il quelque part. On tire une loi générale pour toute l'humanité de la comparaison d'une petite partie de l'humanité, en Europe, quant à son passé et à son présent. Le progrès, nous dit-on, est la loi générale de l'humanité, seulement ceci ne s'applique pas à l'Asie, à l'Afrique,

à l'Amérique, à l'Australie, c'est-à-dire à un milliard d'hommes. Nous avons observé la loi du progrès dans le grand-duché de Hohenzollern, qui a 3000 habitants, nous connaissons la Chine qui a 200 millions d'habitants et qui nie toute notre théorie du progrès, et nous ne doutons pas un moment que le progrès ne soit la loi générale de toute l'humanité, et que nous qui croyons au progrès n'ayons raison et que ceux qui n'y croient pas aient tort... Et cependant, le bon sens me dit que si la plus grande partie de l'humanité, tout ce qu'on appelle l'Orient, ne reconnaît pas la loi du progrès, mais au contraire la nie, cette loi n'existe pas pour l'humanité; seule une partie de l'humanité a foi en elle. Moi, comme tous ceux qui sont affranchis de l'idée du progrès, je ne vois qu'une seule chose : que l'humanité croit, que les souvenirs du passé s'accumulent aussi bien qu'ils disparaissaient, que les travaux du passé souvent servent de bases aux travaux du présent et souvent sont un obstacle pour eux, que le bien-être des hommes tantôt augmente dans un endroit, dans une couche et dans un sens, tantôt diminue... que je ne puis trouver aucune loi générale de la vie de l'humanité et que subordonner l'histoire à l'idée du progrès, c'est aussi facile que de la soumettre à n'importe quelle idée ou fantaisie historique.

« Je dirai plus. Je ne vois aucune nécessité de rechercher les lois générales de l'histoire; j'ajoute que c'est impossible. La loi générale éternelle est écrite en l'âme de chacun. La loi du progrès et du perfectionnement est écrite dans l'âme de chaque homme et ce n'est que par erreur qu'elle est transportée dans l'histoire. En restant personnelle, cette loi est fertile et accessible à chacun; transportée dans l'histoire, elle devient un bavardage oiseux et vide, qui conduit à la justification de chaque insanité et du fatalisme. En général, le progrès, dans toute l'humanité, c'est un fait non prouvé et qui n'existe pour aucun des peuples d'Orient. C'est pourquoi, dire que le progrès est la loi de l'humanité, c'est aussi déraisonnable que de dire que tous les hommes sont blonds, sauf les bruns. »

Tel est, sur un point fondamental, l'opinion décidée de Tolstoï. Lui-même, dans ses fonctions de maître d'école, ne croira pas représenter, du fait seul de l'enseignement qu'il apporte à des paysans, un degré supérieur de connaissances, un état de l'esprit

auquel il pourrait sembler nécessaire d'amener ses élèves.

Il faut nous arrêter ensuite, pour bien comprendre l'activité pédagogique de Tolstoï, sur une autre idée générale qu'il a exposée. Pour lui, et ceci est très juste, savoir lire et écrire n'est pas le premier degré de l'instruction; mais simplement un *instrument* qui permet d'accéder à l'instruction élémentaire. Savoir lire et écrire, c'est uniquement posséder un outil, un ustensile : reste à en faire usage, à s'en servir au mieux du développement de l'esprit, de l'affermissement de la personnalité, mais c'est, dit Tolstoï, se payer de mots que de croire qu'on a tout dit lorsqu'on a divisé l'humanité en êtres qui savent lire et écrire, et en *analphabets*, pour employer l'élégante expression administrative.

« Si nous voulons trouver le premier degré de l'instruction, pourquoi devons-nous le chercher absolument dans la lecture et l'écriture et non beaucoup plus loin? Pourquoi s'arrêter à l'un des innombrables moyens d'instruction et y voir l'α et l'ω de l'instruction, tandis que ce n'est qu'une des conditions fortuites de l'instruction? »

(C'est-à-dire que sans l'invention de l'imprimerie, qui en somme ne tient que quatre siècles de l'histoire de l'humanité, l'effort initial de l'éducateur ne porterait sans doute pas sur l'art de déchiffrer ou de reproduire des signes graphiques.)

« Nous voyons des gens qui connaissent très bien tous les faits nécessaires à la science de l'agronomie et le grand nombre des rapports mutuels existant entre eux, et qui ne savent ni lire, ni écrire. Ou bien nous voyons d'excellents chefs militaires, de bons marchands, des gérants, des inspecteurs de travaux, des contremaîtres, des artisans, des hommes tout simplement instruits par la vie, en avoir tiré beaucoup de connaissances et de bon sens, et qui ne savent ni lire ni écrire, tandis que nous voyons des gens qui savent lire et écrire et qui n'ont acquis au moyen de cet art aucune connaissance nouvelle. »

Et ne croyons pas que les arguments de Tolstoï lui ont été fournis uniquement par son pays. C'est en France en particulier qu'il s'est avisé de la contradiction qui peut très bien se présenter entre le degré d'*instruction* et le degré de *culture*. Après son expérience d'une école laïque : « J'ai vu également à Marseille, écrit-il, une école laïque et une école congréganiste pour

adultes. Sur une population de 250 000 habitants, moins de 1 000 fréquentaient ces écoles... Après l'école laïque,... j'ai visité des salles d'asile dans lesquelles des enfants de quatre ans, au coup de sifflet, comme les soldats, font le tour des bancs, et, sur un signal, lèvent et plient les bras, et, d'une voix tremblotante et étrange, chantent des hymnes à Dieu et à leurs bienfaiteurs; et je me suis convaincu que les institutions scolaires de Marseille sont très mauvaises. Si quelqu'un, par miracle, voyait tous ces établissements sans voir le peuple dans les rues, dans les ateliers, les cafés, à la maison, quelle opinion se ferait-il d'un peuple élevé de telle façon? Il penserait, probablement, que c'est un peuple grossier, ignorant, hypocrite, plein de préjugés et presque sauvage. Mais il suffit d'entrer en relations et de causer avec quelques hommes du peuple, pour se convaincre qu'au contraire le peuple français est presque tel qu'il se croit : habile, intelligent, sociable, de pensée personnelle et, en effet, civilisé. » Et Tolstoï, après avoir constaté le caractère machinal des méthodes scolaires et leur résultat déplorable, parcourt les rues, les cafés, les ateliers, les docks, les librairies, et enregistre les indices d'une instruction d'un autre genre à laquelle participent, bon gré, mal gré, tous les éléments de la population. « Cette instruction est-elle bonne ou mauvaise? c'est une autre affaire, mais celle-là, c'est l'instruction spontanée, combien plus féconde que l'instruction obligatoire; c'est là l'école spontanée qui a ruiné l'école obligatoire, celle-ci ayant réduit presque à rien son enseignement et n'ayant gardé qu'une forme despotique, sans plus, ou peu s'en faut. »

Tolstoï n'est donc pas disposé à s'exagérer l'importance des connaissances rudimentaires dans le développement de l'homme du peuple : il établit la hiérarchie suivante qui doit mettre chaque chose en sa place : culture, éducation, instruction. « La culture au sens large, dit-il, c'est, selon nous, la totalité des influences qui développent l'homme et lui donnent une contemplation du monde plus large et des idées toutes nouvelles. Les jeux, les contraintes, les punitions infligées par les parents, les livres, le travail, l'étude obligatoire et l'étude libre, les arts, la science, la vie, tout cela cultive... L'éducation, c'est l'influence obligatoire, forcée, d'une personne sur une autre, dans le but de

former un homme tel qu'il lui semblera bon... L'instruction, c'est la transmission du savoir d'un homme à un autre : on peut instruire quelqu'un dans le jeu d'échecs, l'histoire, la cordonnerie. » Il va sans dire que Tolstoï rêve un enseignement qui ne s'en tiendrait pas à l'*instruction*, mais qui tâcherait de se rapprocher de la *culture*, et il en veut à toutes les collectivités, famille, religion, État, de modeler trop facilement l'enseignement qu'elles organisent sur un commode idéal d'*instruction pure et simple*, ou, à la rigueur, d'*éducation*, avec des méthodes qui, dit-il, sont surtout faites pour faciliter la tâche du maître, non celle de l'élève.

*
* *

Telles sont les dispositions que Tolstoï apporte dans ses fonctions de maître d'école ; telles sont les objections qu'il fait, théoriquement, aux systèmes pédagogiques élaborés par les nations occidentales. Son système à lui, il voudrait le fonder, non sur la prétention du maître à transmettre son savoir le plus commodément à l'élève, pour l'élever soi-disant à son niveau intellectuel, mais sur la libre curiosité dont l'élève ne manquera pas — du moins il le croit avec Rousseau — d'être animé devant une personnalité plus développée que la sienne. Il voudrait, en quelque sorte, que le *pourquoi* de l'élève, correspondant à un libre élan déterminé par la vie, précède le *parce que* du maître, dogmatique, automatique, souvent fort indifférent à son auditeur. « L'expression de la volonté du peuple doit seule guider notre activité. Reconnaissons enfin cette loi qui nous dit si clairement, et par l'histoire de la pédagogie et par l'histoire générale de l'instruction, que pour savoir ce qui est bon et ce qui ne l'est pas, celui qu'on instruit doit avoir le plein pouvoir d'exprimer son mécontentement, ou, du moins, d'esquiver l'instruction qui ne le satisfait pas. Reconnaissons qu'il n'y a qu'un seul critérium de la pédagogie : la liberté ».

Maintenant que nous connaissons en gros les doctrines (ou plutôt l'absence de doctrine) de la pédagogie tolstoïenne, pénétrons avec lui dans l'école qu'il a fondée. Il va sans dire que ce n'est pas un internat, car il n'a pas assez d'amertume pour les systèmes qui enlèvent trop tôt un enfant à la vie familiale. Ce

n'est pas non plus, l'école de Tolstoï, une de ces salles d'asile dont il a dit : « L'école ne se borne pas à arracher des enfants à la vie réelle six heures par jour durant les plus belles années de leur vie; il lui faut encore prétendre arracher des enfants de trois ans à l'influence de leurs mères.... Il ne reste plus qu'à inventer une machine à vapeur qui remplace les premiers soins maternels! » L'école de Tolstoï s'ouvrait à une quarantaine de petits paysans du voisinage; quarante inscrits en tout cas, dont une trentaine à chaque classe étaient présents. Parmi ces enfants de sept à dix ans en moyenne, quatre ou cinq fillettes, et parfois trois ou quatre grands garçons qui venaient suivre la classe un ou deux mois. En été, l'école est fermée, car Tolstoï, selon sa théorie, est sûr que les enfants apprennent tout autant, pendant ce temps, à aider leurs parents dans les travaux des champs.

Quatre maîtres se partagent la besogne entre les trois classes, donnant en général 5 à 7 leçons par jour. Les maîtres tiennent un journal, et, le dimanche, discutent ensemble les matières et les méthodes de l'enseignement. Voici, décrit par Tolstoï lui-même, le local scolaire d'Iasnaïa Polyana :

« L'école est installée dans une maison de pierre de deux étages : deux chambres sont affectées à l'école, une au cabinet de travail et deux aux maîtres. Sous l'auvent du perron pend une clochette avec une corde attachée au grelot.

« Dans le vestibule, en bas, sont placés les agrès de gymnastique ; dans le vestibule de l'étage supérieur, l'établi.

« ... Les élèves n'apportent rien avec eux, ni livres, ni cahiers ; ils n'ont pas de leçons à apprendre chez eux. C'est peu qu'ils n'aient rien dans les mains, ils n'ont rien non plus à porter dans leurs têtes. On ne les oblige nullement à se rappeler aujourd'hui ce qu'ils ont fait hier; la pensée de la future leçon ne les tourmente point; l'élève ne porte que soi, sa nature impressionnable et la certitude que l'école sera aussi gaie que la veille. Il ne pense pas à la classe avant qu'elle soit commencée. Jamais on ne fait de réprimandes, et il n'y a pas de retardataires, sauf peut-être les plus grands, que les pères retiennent à la maison pour quelque travail. Et alors le grand garçon accourt à l'école au galop, tout essoufflé... »

Les classes qui se succèdent dans cette école sans obligation ni

sanction font la plus grande place à une sorte de *maïeutique*, par quoi les élèves parviennent à une notion consciente des rudiments qu'ils possèdent, au fond, sans s'en douter, ou qu'ils acquièrent par l'émulation et par la divination ou peu s'en faut. Les écoliers d'Iasnïa Polyana apprennent à écrire en rivalisant d'habileté et de prestesse. Leur maître choisit, entre les cinq méthodes qui permettent d'enseigner à lire, celle qui fera le plus de place à la curiosité des jeunes ignorants. La grammaire sera pure affaire d'enseignement mutuel, les petits camarades épiant, tandis qu'il écrit, celui des leurs qui rédige une phrase et s'empressant de signaler ses lapsus au passage et de proposer leurs corrections.

L'histoire et la géographie paraissent à Tolstoï des matières peu propres à l'enseignement primaire (et c'est là, en effet, que l'intervention doctrinale du maître est la moins commode à éluder) : aussi lui semble-t-il à peu près impossible de donner une instruction historique, sauf pour l'histoire sainte et pour l'histoire russe, un fond de légende étant fourni, ici, par les récits, les on-dit, les allusions traditionnelles du peuple. Toutes les expériences auxquelles il s'est livré ailleurs ont abouti à des mécomptes, qu'il employât l'une ou l'autre des deux méthodes possibles : partir des origines et descendre ainsi de proche en proche, ou prendre son point de départ dans les choses connues et voisines. Conclusion : « Je ne vois pas du tout la nécessité de l'enseignement de l'histoire et de la géographie, mais j'y vois des inconvénients graves. »

Il est plus satisfait des résultats obtenus en dessin (où le plus difficile fut en somme d'accoutumer les élèves à la propreté des cahiers et du dessin lui-même) et en musique (où il ne tarda pas à se servir avec succès de la méthode Chevé qui remplace les portées et leurs notes par des chiffres). L'enthousiasme de ses élèves pour la musique chorale fut même une des pierres d'achoppement de son entreprise scolaire; car ayant mené son troupeau chanter à l'église, il eut la douleur de voir un certain cabotinage s'emparer de ses petits *moujiks* : « nos chanteurs finissaient par ressembler à ceux des maîtrises, qui chantent souvent bien, mais en qui le métier tue le goût du chant, et qui ne savent pas leurs notes, en s'imaginant les savoir. »

Où le procédé *maïeutique* cher à Tolstoï apparaît le plus clai-

rement, c'est dans l'exercice de narration : c'est là qu'on voit, appliqué par un maître en l'art de raconter et de peindre, adapté à un petit monde ingénu et vibrant, ce système soucieux de dégager simplement des notions qui se trouvent *en puissance* dans l'esprit, ou de faire passer *en actes* des dispositions qui se trouvaient simplement dormantes. Une page célèbre à juste titre raconte cette classe de langue russe où Tolstoï dirigea — sollicita plutôt — le talent inventif et descriptif de ses écoliers. Sur le texte du proverbe : « Il nourrit avec la cuiller et pique les yeux avec le manche », il proposa à ses petits collaborateurs l'aventure d'un paysan « qui recueille un mendiant dans sa maison et ensuite lui reproche le bien qu'il fait... » Lui-même commence, et se soumet de bonne grâce aux observations de son auditoire. « Tous étaient très intéressés. Évidemment c'était nouveau et amusant pour eux d'assister au procédé de la composition, d'y participer. La plupart de leurs raisonnements étaient exacts et sûrs, tant dans la construction de la nouvelle que dans les détails et la caractéristique des personnages. Presque tous prenaient part à la composition, mais dès le commencement deux se distinguaient surtout : le positif Siomka, par un art remarquable de la description, et Fedka, par la sûreté de la représentation poétique et surtout par la rapidité de l'image... »

Ces deux petits écrivains finissent par rester seuls avec le maître à achever d'élaborer l'histoire du vieux mendiant qui arrive dans l'isba du paysan, mouillé et transi, et qui se voit reprocher, plus tard, l'hospitalité qu'il a acceptée. Et l'auteur d'*Anna Karenine* pousse le paradoxe jusqu'à prétendre que, dans la publication qu'il a faite de cette nouvelle, les pages écrites par les élèves se distinguent du début, rédigé par lui, par leur vérité supérieure et leur art consommé. L'honneur en revient surtout au petit Fedka. « La qualité principale de chaque art, le sens de la mesure, était développée en lui extraordinairement. Il était choqué de chaque détail superflu soufflé par quelqu'un des gamins. »

Et c'est bien le sentiment de la création esthétique révélée à un enfant, avec ses émotions et angoisses, qui inspire au futur auteur de *Qu'est-ce que l'art?* cette conclusion mélancolique, à propos de l'orgueil ingénu qu'éprouve, l'œuvre terminée, le petit Fedka :

« Je sentais que, depuis ce jour, pour lui s'ouvrait un monde

nouveau, monde de plaisirs et de souffrances : le monde de l'art. Il me semblait avoir surpris ce que personne n'a le droit de voir : la naissance de la fleur mystérieuse de la poésie. Je ressentais de la crainte et de la joie comme le chercheur de trésor qui aurait vu la fleur de fougère..... J'éprouvais de la joie, parce que tout d'un coup, tout à fait à l'improviste, se découvrait à moi cette pierre philosophale que je cherchais en vain depuis deux années : l'art d'apprendre à exprimer ses pensées. Je ressentais de la crainte, parce que cet art provoquait de nouvelles exigences, un monde entier de désirs étrangers à ce milieu dans lequel, comme il m'avait semblé au premier abord, vivaient les élèves. On ne pouvait se tromper : ce n'était pas le hasard, mais la création consciente. »

*
* *

Voilà, je crois, la page qui nous fait le mieux saisir à la fois la méthode d'enseignement de Tolstoï et les dispositions qu'il y apporte : une curiosité émue en face de la personnalité qui se cache, endormie souvent, ou assoupie, ou balbutiante, au fond de l'être humain, une complète absence de prétention à *savoir mieux* parce que l'on *sait autrement* ; et un respect sincère de cette liberté dont il a inscrit le nom au fronton idéal de son école. Sans doute à cause d'elle, la police russe profita d'une absence de Tolstoï pour faire une descente à Iasnaïa Polyana. Un colonel de gendarmerie, un inspecteur de police, avec tous leurs acolytes, vinrent pendant l'été 1862 mettre sens dessus dessous l'école de Tolstoï et les 17 écoles fondées dans le district à l'imitation de la sienne. On alla, pour découvrir les papiers compromettants ou les machines infernales, jusqu'à soulever les dalles de l'écurie et jeter le filet dans les étangs du parc. Cette descente de police n'eut pas d'autres suites administratives, mais ces vexations furent suivies d'une série d'attaques relatives à la revue pédagogique publiée par Tolstoï à l'appui de sa tentative scolaire ; et l'on comprend qu'il ait renoncé à ce moment à poursuivre une entreprise qui l'absorbait fort, et dont seule une partie de sa clientèle paysanne lui savait gré. Il se contentera plus tard — en 1874 — de publier un *Syllabaire* résumant les connaissances nécessaires, selon lui, à un enfant du peuple et

des livres de lecture qui allèrent, paraît-il, à vingt-cinq éditions de 5 000 à 100 000 exemplaires.

Il va de soi que la conception quelque peu anarchique d'une école où, naturellement, on renonçait aux punitions et aux pensums aussi bien qu'aux devoirs et aux leçons, ne saurait être adoptée dans nos théories scolaires, parce que les idées de Tolstoï, au point de vue social, sont trop différentes des nôtres. L'auteur de *Résurrection* n'admet pas qu'on veuille apprendre par instinct utilitaire, et pour trouver plus facilement un gagne-pain différent; il n'admet pas non plus que la famille ou que la société imposent aux enfants, en prévision de ses propres commodités, une science qui peut paraître indigeste ou indifférente aux principaux intéressés : or la civilisation occidentale place naturellement ces deux raisons au centre de tout son effort scolaire et cette divergence suffirait à rendre la pédagogie de Tolstoï intégralement inapplicable chez nous.

En revanche, il est certain que le prophète moscovite voit juste lorsqu'il s'élève contre les méthodes qui font de l'enseignement une simple transfusion de la science du maître dans le cerveau de l'enfant, ou qui ne tiennent pas compte de la nécessité d'obtenir de l'élève une activité personnelle, un rudiment d'effort qu'il faut tâcher de susciter, si l'on veut que l'enseignement porte son fruit. La formule dont Tolstoï stigmatise communément la routine scolaire, c'est celle-ci qui lui paraît symboliser à elle seule tous les défauts de la méthode opposée à la sienne : *répéter les paroles d'un autre dans la langue d'un autre*, et il en veut spécialement à ce psittacisme, à cet automatisme (sans peut-être se demander si un certain nombre de matériaux inertes ne doivent pas être enregistrés par l'esprit, en attendant que ces éléments mal digérés se transforment à leur tour en substantifique moelle). Mais il se rencontre avec tous les grands novateurs en matière d'enseignement, de Socrate à Pestalozzi et au delà, lorsqu'il tient le plus grand compte de l'action de l'individu sur l'individu, lorsqu'il espère beaucoup (tout, peut-être,) de la mystérieuse influence de la personnalité, du moi humain. Et c'est par là qu'en dépit de ses singularités et de son exotisme, l'école d'Iasnaïa Polyana ne me semble pas uniquement un objet de curiosité et de craintif effarement. F. BALDENSPERGER.

Le Problème de la Langue internationale.

Qu'il y ait actuellement un problème de la langue internationale, c'est ce dont il n'est plus possible de douter, à en juger par le nombre et l'importance des articles publiés de tous côtés sur ce sujet ; mais comment convient-il de le poser et surtout comment peut-on le résoudre, ce sont là des points sur lesquels la discussion n'est pas près d'être close, et sur lesquels, profitant de la libérale hospitalité de la *Revue Pédagogique*, nous allons nous-même essayer d'exposer en toute sincérité nos *idées personnelles*.

I

On a expliqué ici même [1] qu'il ne s'agit nullement d'une langue *universelle* destinée à remplacer toutes les autres sur toute la surface du globe, à être parlée simultanément par tous les hommes aux lieu et place de leurs vieilles langues nationales : il s'agit simplement d'une langue *internationale auxiliaire*, commune à tous les peuples civilisés, qui dispense chacun d'eux d'apprendre les langues de tous les autres, « juxtaposée aux idiomes nationaux et servant uniquement aux relations internationales. » Cette distinction, qui paraît bien simple, a été pourtant très difficile à faire saisir au public. A l'origine, du temps du Volapuk, en partie peut-être par la faute des volapukistes eux-mêmes, elle était complètement méconnue, et aujourd'hui encore, bon nombre des objections que nous voyons se répéter dans la presse contre la langue internationale viennent de ce qu'on la confond avec la langue universelle. Si cette notion nouvelle a fini par pénétrer

1. *Revue pédagogique*, 15 août 1910 : La langue internationale. Voir aussi *Revue pédagogique*, 15 décembre 1906 : Le Congrès espérantiste de Genève.

un peu partout, c'est surtout, il faut bien le dire, grâce au persévérant effort des espérantistes, qui n'ont jamais cessé de protester contre une telle confusion[1].

Telle étant l'idée que nous devons nous faire de la langue internationale, comment se pose le problème qui la concerne? La question mérite qu'on s'y arrête; car bien souvent la solution d'un problème est déterminée d'avance par la façon dont on le pose.

A notre avis, il s'agit avant tout d'un problème d'ordre pratique. « Nous, hommes du xxe siècle, en présence de l'extension et de la complication croissantes des relations internationales, nous rencontrons dans la diversité des langues nationales un obstacle qui devient chaque jour plus gênant et qui n'a pu être en partie surmonté jusqu'ici que grâce à une énorme dépense de temps, d'argent et d'énergie intellectuelle; et nous nous demandons si et comment nous pourrions arriver à le faire disparaître, car la situation actuelle, qui va d'ailleurs s'aggravant toujours, nous paraît trop intolérable pour pouvoir être supportée indéfiniment. » Voilà, selon nous, en quels termes doit se poser le problème. Mais on peut aussi l'entendre autrement.

Supposez qu'on le formule ainsi : « Quelle sera la langue internationale de demain? » Il s'agira cette fois d'un problème spéculatif sur lequel, à défaut de sorciers ou de prophètes, on pourra consulter les sociologues, si toutefois la sociologie comporte une partie divinatoire. Tout à l'heure, nous nous placions dans le présent, et c'est pour un besoin présent que nous nous efforcions de découvrir une satisfaction prochaine. Maintenant on se transporte dans l'avenir, et cet avenir, on tâche de prévoir quel il sera, en supposant toutefois, par un optimisme doublé de fatalisme, qu'il ne manquera pas de nous apporter la satisfaction désirée.

Se demander en effet quelle sera la langue internationale de demain, c'est supposer comme évident à priori qu'il y aura dans un avenir plus ou moins éloigné une langue internationale, que c'est là un résultat immanquable, et qu'il s'agit seulement de

1. On sait que le gros volume consacré par MM. Couturat et Leau à la question de la langue internationale portait encore le titre : *Histoire de la langue universelle.*

deviner et de prédire quelle sera cette langue. Or, nous ne savons pas même s'il y aura une langue internationale demain : ce que nous savons, c'est qu'il nous en faudrait une dès aujourd'hui. Aucun de ceux qui éprouvent le besoin effectif d'une langue internationale ne consentirait à se placer sur ce terrain : continuer à éprouver ce besoin et à en souffrir, sans rien faire pour y remédier, en se disant que l'avenir y pourvoira, et en essayant simplement de conjecturer sous quelle forme, leur semblerait une attitude déraisonnable. Sans vouloir soulever ici le problème du déterminisme et du libre arbitre, on avouera que lorsqu'il s'agit de l'avenir, et d'un avenir auquel nous sommes intéressés, et où notre activité volontaire est engagée, c'est tomber dans le fatalisme, dans ce que Leibnitz appelait le *sophisme paresseux*, que de croire que l'avenir est d'ores et déjà déterminé et qu'il se déroulera tel que, quoi que nous puissions penser et faire à cet égard. Tout au contraire, il est certain d'avance que l'avenir sera au moins en partie ce que nous croirons qu'il doit être et ce que nous voudrons qu'il soit.

Aussi, rien n'est-il plus vain que ces prétendus essais, philosophiques ou scientifiques, de divination de l'avenir, quand il s'agit des choses humaines. Si au premier ou au deuxième siècle de l'ère chrétienne, un sociologue d'alors s'était demandé : Quelle sera demain la religion de l'humanité, aurait-il pu soupçonner que ce serait la religion du Christ? Les Chrétiens ne se sont pas posé la question, mais ils ont *fait* la religion de l'humanité.

Prenons donc garde qu'en posant ainsi la question : Quelle sera la langue internationale de demain? on s'expose à ne pouvoir obtenir d'autre réponse que celle-ci : « Demain, il n'y aura pas plus de langue internationale qu'aujourd'hui. L'humanité continuera à être partagée entre d'innombrables langues; mais quelques privilégiés, ici et là, pourront savoir plus ou moins bien, outre leur propre langue maternelle, deux ou trois langues, français, anglais, allemand, italien, peut-être aussi espagnol et russe, grâce auxquelles ils auront l'avantage de pouvoir lire les ouvrages écrits dans ces langues, et causer plus ou moins facilement avec les habitants des pays où ces langues sont parlées. » Et telle est bien, en effet, la seule solution du problème, à moins qu'une langue artificielle, telle que l'Esperanto, réussisse tôt ou tard,

malgré les prédictions contraires et les résistances de toute sorte qu'on lui oppose, à apporter à l'humanité cette langue vraiment internationale « juxtaposée aux idiomes nationaux et servant *uniquement* aux rapports internationaux », dont elle ressent de plus en plus fortement le besoin.

II

Mais cette autre solution du problème paraît inadmissible à bien des gens. Que la langue internationale de l'avenir puisse être une langue artificielle, qu'elle puisse être l'Esperanto, c'est ce qu'ils nient avec une conviction admirable, échafaudant toute une savante argumentation pour prouver qu'il est impossible qu'une langue artificielle devienne jamais internationale.

Par malheur, toute cette argumentation ressemble fort à celle du philosophe Eléate qui démontrait l'impossibilité du mouvement. Certes, celui qui écrit ces lignes ignore absolument ce que sera la langue internationale de l'avenir; mais ce qu'il sait bien, pour l'avoir expérimenté, c'est que d'ores et déjà, pour des milliers d'individus appartenant à toutes les races[1], à toutes les conditions, et parlant les langues maternelles les plus diverses, il y a au moins une langue dite artificielle, qui fait fonction de langue

1. On prétend que l'Esperanto a peu de succès dans certains pays, notamment en Allemagne et en Russie. C'est là une contre-vérité. Pour ne parler que de l'Allemagne, le *Germana Esperantisto*, dans son dernier numéro (décembre 1910), se plaint d'être débordé au point de ne pouvoir insérer toutes les communications concernant le mouvement espérantiste qui lui arrivent de tous les points de l'Allemagne, et il énumère les cours nouveaux qui se sont ouverts depuis novembre dans trente-huit villes dont voici la liste : Augsbourg, Berlin, Borbeck-sur-Essen, Braunschweig, Brême, Breslau, Charlottenbourg, Dessau, Essen-sur-Ruhr, Frankenberg, Francfort-sur-le-Mein, Francfort-sur-Oder, Gleiwits, Gmünd, Görlitz, Gottingen, Hambourg, Hanovre, Höchst, Jâgersburg, Cassel, Köthen, Kottbus, Krefeld, Lübeck, Ludwigshafen, Magdebourg, Mainz, Munich, Oelsnitz, Potsdam, Reichenhall, Rostock, Stettin, Stuttgard, Weissensee, Wernigerode Wiesbaden, Worms. La vérité, c'est que l'Allemagne marche à pas de géant dans la voie de l'Esperanto et qu'elle y a pleinement atteint, sinon dépassé notre pays. Si le mouvement espérantiste a été légèrement retardé quelque part, c'est plutôt en France, à cause de la campagne acharnée des Idistes et de leurs alliés conscients et inconscients; mais dans les pays de langue anglaise, allemande et slave, cette campagne a misérablement échoué; en France d'ailleurs, le mouvement reprend avec un redoublement de puissance.

internationale, qui est effectivement une langue internationale, et c'est l'Esperanto. Tandis que vous, philologue ou sociologue, démontrez, par de beaux raisonnements, et à grands renforts de syllogismes, que la langue internationale artificielle est impossible, ces gens-là parlent et, je dirai presque, vivent cette langue : ils marchent à votre nez, tandis que vous proclamez l'impossibilité du mouvement. Alors que les autres hommes continuent à rester enlisés dans la diversité des langues nationales, obligés d'apprendre l'anglais pour faire du commerce avec l'Angleterre, et peut être avec le reste du monde, d'apprendre l'allemand pour profiter des travaux de la science allemande, d'apprendre le français, d'apprendre l'italien, et que sais-je encore? eux, avec une seule langue, se comprennent d'un bout à l'autre de la terre : ils ont résolu pratiquement le problème, ils ont une langue internationale, qui leur sert pour tous les usages, avec laquelle ils peuvent à leur gré traiter des affaires commerciales, discuter des questions scientifiques et philosophiques, s'entretenir de littérature, de musique et de beaux-arts, en un mot exprimer toutes les idées avec la même facilité que dans leur langue maternelle.

Dès lors, tous vos arguments ne les touchent guère, parce qu'ils savent que la pratique a résolu et résout tous les jours devant eux, par eux, et pour eux, les difficultés soi-disant insolubles où s'embarrasse votre théorie.

Ainsi on objecte la pauvreté du vocabulaire dans les langues artificielles et on lui oppose la riche complexité des langues naturelles. On oublie qu'une langue naturelle n'est vraiment riche que pour celui qui, l'ayant apprise dès le berceau, la pratique à tous les moments de sa vie et surtout s'est rendu capable, par une forte culture littéraire, d'en découvrir et d'en utiliser les richesses; mais pour ceux qui ne s'en servent que par routine, pour des étrangers, à quelle modeste quantité de mots et d'expressions est-elle réduite! Qu'on le sache bien, toute langue usuelle, qu'elle soit naturelle ou artificielle, est nécessairement assez pauvre. Ce qui peut être riche, ce sont des parties spéciales, non usuelles, de la langue, ce qu'on pourrait appeler des sous-langues, par exemple la langue littéraire et surtout la langue scientifique. N'est-ce pas à cette dernière qu'on se réfère lorsqu'on plaint, non sans raillerie, le malheureux Esperanto qui pour traduire des

expressions scientifiques, doit se livrer sans cesse à des tours de force mal réussis, par exemple traduire *transformation*, ou plus vraisemblablement *transformateur rotatoire* par *turnigha alispecigilo*? Mais où a-t-on pris la peine de se documenter sur ce point? Je cherche dans le *Vocabulaire technique français-esperanto* de Verax, publié en 1907, comment se dit « transformateur » et j'y trouve comme unique traduction *transformatoro* ; pour rotation, je lis *rotado*, et dans un dictionnaire plus récent du même auteur (1910) *rotacio*, si bien que *transformateur rotatoire* se traduit réellement en Esperanto *rotada* ou *rotacia transformatoro*.

Arguera-t-on contre l'Esperanto qu'il s'agit là d'un vocabulaire technique encore en formation, « auquel se consacrent une Commission et une Revue spéciale » ? — Mais est-ce que dans toutes les langues, même naturelles, il n'en va pas ainsi pour les termes scientifiques? Est-ce qu'ils ne constituent pas dans toutes ces langues un vocabulaire technique, plus ou moins différent du vocabulaire de la vie commune et qui s'élabore au jour le jour par le travail collectif des intéressés, c'est-à-dire des savants eux-mêmes? Pourquoi l'Esperanto, s'il doit être employé par les savants, n'aurait-il pas également sa langue savante à côté de la langue courante? En quoi cela détruirait-il la simplicité et la facilité de la langue courante, qui seule importe pour la grande majorité des hommes (à laquelle d'ailleurs les savants appartiennent aussi), puisqu'on n'est obligé d'apprendre la langue savante qu'autant qu'on est obligé de s'en servir? Est-il donc nécessaire, pour savoir le français, de connaître le sens de mots comme *acrogène*, *ganoïde*, *polymère*, *thiosinnamine*, etc., etc.? — Ajoutons qu'en règle générale les termes scientifiques se ressemblent singulièrement dans toutes les langues, étant tirés des mêmes racines grecques ou latines : ils sont déjà aux trois quarts internationaux et par conséquent tout prêts à être esperantisés. On voit à quoi se réduit un travail « colossal » qui aboutit à traduire des termes tels que le français *carburateur*, l'anglais *carburator*, etc., par le terme *karburatoro*.

C'est à la pauvreté du vocabulaire qu'on attribue sans doute aussi la prétendue insuffisance de l'Esperanto pour les traductions littéraires. Mais quelle preuve effective donne-t-on de cette insuffisance? La méthode d'argumentation est toujours la même : on

déclare d'avance, et sans se soucier d'aller regarder les faits, que ceci ou cela est impossible, et cependant les faits, si on les regardait, montreraient que cette prétendue impossibilité est déjà réalisée. S'il est au contraire, comme nous le disions ici même il y a trois ans [1], une fonction littéraire que l'Esperanto puisse remplir, qu'il remplisse supérieurement, c'est la traduction, d'abord parce que l'Esperanto est une langue littéraire, s'il est vrai que, selon le témoignage non suspect des auteurs de *l'Histoire de la langue universelle* [2], il n'est pas une langue artificielle figée et morte, simple décalque de nos idiomes, mais une langue autonome, qui possède des ressources intrinsèques et illimitées, qui a une physionomie originale et un « esprit propre », une langue capable de vivre, de se développer et de dépasser en richesse, en souplesse et en variété les langues naturelles ; enfin, une langue susceptible d'élégance et de style, si l'on admet que la véritable élégance consiste dans la simplicité et la clarté et que le style n'est que l'ordre qu'on met dans l'expression de sa pensée; ensuite parce que nulle autre langue, ne permettant comme elle la traduction d'une œuvre littéraire par un compatriote, par un ami de l'auteur, souvent par l'auteur même, ne présente les mêmes garanties de fidélité et d'exactitude. « Pour ma part, ai-je pu dire [3], ne sachant pas le russe, j'éprouve une sensation littéraire beaucoup plus intense et plus originale en lisant telle œuvre de Tolstoï, de Pouchkine, de Garchine, etc., traduite en Esperanto par un Russe, que lorsque je lis cette même œuvre traduite en français par un Français; et la comparaison des deux traductions, toutes les fois où j'ai pu la faire m'a invariablement montré que la traduction esperanto était plus riche et plus précise que la traduction française. » En fait, cette langue, soi-disant impropre à la traduction littéraire, a déjà produit une véritable bibliothèque internationale où figurent Homère, Virgile, la chanson de Roland, Shakespeare, Racine, Molière, lord Byron, Gœthe et de nombreux écrivains russes et polonais.

Mais, dira-t-on, est-ce que dans ces traductions la monotonie des finales, la rencontre des sons les plus rebelles à l'harmonie,

---

1. *Revue pédagogique*, 15 décembre 1907.
2. MM. Couturat et Leau, Paris, Hachette.
3. *Revue pédagogique*, loc. cit.

ne détruisent pas ce charme des œuvres littéraires, cette beauté de la forme qui peut se retrouver affaiblie, sans doute, mais encore réelle, dans une autre langue naturelle? Et l'on donne des exemples de prétendue cacophonie esperantiste, empruntés d'ailleurs à des concurrents intéressés. Le lecteur, qui ignore les règles de la prononciation de l'Esperanto, est surtout frappé par l'aspect insolite et rébarbatif des mots imprimés, comme il le serait d'ailleurs pour une phrase en suédois ou en polonais, et il se demande comment l'Esperanto a pu être réputé pour une des langues les plus harmonieuses, la seule, dit-on, avec la langue de Mireille, qui ne fasse pas hurler le chien de Mistral. Mais tous ceux qui savent lire et dire l'Esperanto n'hésiteront pas à juger que l'Allemand, avec ses continuelles finales sourdes *en*, l'Italien même avec la prédominance constante des finales *e*, *i*, sont sensiblement plus monotones que lui.

Autre pierre d'achoppement pour les langues artificielles : la dérivation. Qu'est-ce à dire? Que la dérivation dans ces langues n'est pas absolument parfaite, à cause de l'impossibilité de la soumettre à des règles absolues, de manière à éviter partout et toujours jusqu'à l'ombre de l'imprécision et de l'équivoque. — En vérité, il y a longtemps que nous savons que la perfection n'est pas de ce monde; mais si la dérivation dans les langues artificielles est imparfaite, que dirons-nous donc des langues naturelles? Représentez-vous un étranger apprenant le français, à qui on enseigne à dériver les sustantifs extraits des adjectifs par le moyen des suffixes *esse*, *té*, *eur*, *rie*, etc., etc., et qui se trouve en présence de dérivations telles que *riche-richesse*, *pauvre-pauvreté* et non *pauvresse*, *gros-grosseur* et non *grossesse*, *étrange-étrangeté*, *bizarre-bizarrerie*, etc., et comparez, s'il vous plaît, cette dérivation avec celle de l'Esperanto, où un seul et même suffixe, *eco* [1], s'emploie invariablement dans tous ces cas. Comparez encore les trois dérivations *lainage*, *soierie*, *cotonnade*, avec l'unique dérivation de l'Esperanto, *lanajo*, *silkajo*, *kotonajo*, et dites où est la plus grande régularité. Là où le français emploie plus de cent suffixes, dont aucun d'ailleurs n'a une signification unique et constante (cf. *grand-eur*, *parl-eur*, *colonn-ade*, *noy-*

1. Prononcez *eço*, le c esperanto portant toujours sa cédille avec lui.

ade, etc.), l'Esperanto en a à peine une trentaine, dont chacune a toujours le même sens; et c'est justement ce petit nombre de suffixes que lui reprochent les logiciens à outrance qui voudraient qu'on ne laissât jamais rien de sous-entendu dans la pensée et qu'on distinguât par exemple, même quand personne ne risquerait de s'y tromper, les deux sens du mot *paternel* dans des expressions comme celles-ci : « *mon oncle est vraiment paternel pour moi*; — *je sors de la maison paternelle.* » N'est-ce pas proprement vouloir prendre un rasoir pour trancher un caillou? Tous ceux qui ont pratiqué l'Esperanto savent fort bien que toutes les fois que la précision est nécessaire, cette langue donne le moyen de l'atteindre, sans imposer l'obligation de la poursuivre quand elle est superflue, et qu'elle permet tout aussi bien qu'une langue naturelle de distinguer, s'il en est besoin, entre *pierreux* et *de pierre*, et toutes autres nuances de ce genre.

On pourrait redire des flexions ce que nous venons de dire des dérivations. N'est-ce pas évidemment une plus grande facilité que de n'avoir qu'un seul système de flexions pour distinguer le nom et l'adjectif, le masculin, le féminin et le neutre, le pluriel et le singulier, les temps et les modes des verbes? Aussi ne le niet-on pas; mais on se demande si « la facilité gagnée à l'apprentissage ne sera pas compensée par les diffficultés éprouvées à l'usage ». La question est-elle paradoxale ou simplement inintelligible? Nous pouvons en tout cas assurer qu'aussi bien dans l'usage que dans l'apprentissage, même un élève d'école primaire rencontrera beaucoup moins de gêne à distinguer et à rapprocher l'un de l'autre *homo* et *homa*, *okulo* et *okula*, *parolo* et *parola*, *komenco* et *komenca*, que *homme* et *humain*, *œil* et *oculaire*, *parole* et *oral*, *commencement* et *initial*, etc., etc. Ici, ce n'est pas une seule désinence spéciale qu'il faut se rappeler; c'est tout un système de formes, souvent très différentes, dont on doit apprendre le capricieux maniement.

III

Mais des dangers plus menaçants sont encore à venir. Ils se résument dans ce seul mot : *évolution*, aboutissant nécessairement à des scissions. Aujourd'hui nous n'avons peut-être qu'un

Esperanto, partout identique à lui-même; demain, dans dix ans, dans vingt ans, nous aurons deux, trois, quatre Esperanto plus ou moins différents les uns des autres, chacun inintelligible aux partisans des autres, Esperanto français, Esperanto anglais, Esperanto allemand, etc., et ainsi se trouvera rétablie la confusion des langues, le *babélisme* dont nous croyions être sortis pour toujours. Dès lors, à quoi bon superposer ainsi une seconde multiplicité, la multiplicité des Esperantos nationaux à celle des langues nationales? N'est-ce pas déjà assez et trop de celle-ci? Ou faudra-t-il alors qu'un nouvel émule de Zamenhof, oublieux des leçons de l'expérience, se remette à poursuivre la même chimère et invente un nouvel Esperanto destiné, comme l'ancien, à s'effriter plus ou moins rapidement en une poussière de dialectes?

Pour prévoir « tous ces malheurs de si loin », il suffit d'abord de remarquer qu'une langue qui vit doit forcément évoluer. En vain objecterait-on que « par un contrat tacite, les hommes s'engagent à parler le même langage, à observer les mêmes lois grammaticales, à faire taire leurs préférences personnelles. » Il n'y a là, répondra-t-on, qu'une simple affirmation que contredisent les faits. Nous serions pourtant bien curieux de savoir quels sont ces faits, du moins en ce qui concerne l'Esperanto. Le seul fait que nous constations jusqu'ici, c'est que les textes écrits au début même de la langue sont encore parfaitement intelligibles pour les Esperantistes d'aujourd'hui. Toute la différence entre les textes anciens et les textes nouveaux, quand il en existe, c'est que le vocabulaire de ces derniers est plus riche, contient un plus grand nombre de racines, emploie plus souvent des mots simples au lieu de mots composés; mais ceci, c'est extension, enrichissement, ce n'est pas transformation, ni surtout déformation, et il n'y a rien là qui ressemble à cette scission en différents dialectes dont on agite à nos yeux l'épouvantail. Si donc par évolution on entend développement de la langue dans le sens d'un enrichissement du dictionnaire en vue d'un usage plus étendu ou plus précis, il est bien certain que l'Esperanto a déjà évolué et qu'il évoluera encore; mais ce n'est pas là, à vrai dire, un changement, une *altération* de la langue, puisque les cadres grammaticaux (flexion, dérivation, etc., etc.), restent invariables.

En fait, les prétendus dialectes qu'on voudrait opposer à l'Esperanto, tel que l'Ido, et ses variétés déjà nombreuses, le Romanal, l'Adjuvilo, ne sont nullement issus de l'Esperanto par voie d'évolution naturelle : ils ont été fabriqués de toutes pièces par des dissidents, qui ont en vain essayé jusqu'ici de faire adopter leur invention par la grande majorité des Espérantistes; à proprement parler, ce ne sont pas des dialectes, mais des contrefaçons, ou, si l'on aime mieux, des systèmes rivaux, comme il s'en est déjà produit et comme il s'en produira encore par centaines.

En réalité, une langue internationale comme l'Esperanto est beaucoup moins sujette aux altérations qu'une langue naturelle et nationale, et cela pour plusieurs raisons. D'abord, l'usage en est moins fréquent, il est en somme accidentel, intermittent, puisqu'il n'a lieu qu'avec des étrangers, et l'usage écrit l'emporte de beaucoup sur l'usage oral. En second lieu, cette langue ne s'apprend pas par l'usage et la routine, dans la première enfance, mais par le livre ou le maître, et quand l'intelligence est déjà formée. En troisième lieu, ceux qui s'en servent veulent avant tout être compris par des étrangers, et ils se rendent très bien compte que pour arriver à ce résultat, il faut qu'ils renoncent à toute fantaisie, à tout arbitraire individuel. Tant pis pour ceux qui ne se plieraient pas à cette nécessité et traiteraient l'Esperanto comme certains poètes décadents traitaient la langue française, faisant des poèmes intelligibles pour eux seuls. N'étant plus compris des étrangers, ils devraient renoncer à se servir de cette soi-disant langue internationale, qui serait en réalité leur langue exclusivement personnelle, ou s'ils voulaient être compris, il leur faudrait bon gré mal gré revenir à l'observation du contrat.

Mais, dira-t-on, les causes qui déterminent l'évolution sont inéluctables et on les trouve à la fois dans le domaine de la prononciation, et dans celui des formes et des sens.

Tout d'abord, il y a pour les différents peuples autant d'échelles différentes de sons, sans commune mesure entre ces sons; et c'est pourquoi un espérantiste italien parlant Esperanto ne sera pas mieux compris d'un Français que s'il parlait français. Les Esperantistes français qui ont assisté au Congrès espérantiste de Cambridge, en 1907, ont éprouvé, assure-t-on, les mêmes difficultés à comprendre les Anglais parlant Esperanto qu'ils en

éprouvent à comprendre les Anglais parlant français. Je ne sais où l'on a pris ce renseignement; mais je puis dire, ayant assisté au Congrès de Cambridge, que je ne me suis nullement aperçu de ces difficultés. Très souvent, au contraire, j'ai été dans l'impossibilité de reconnaître à quelle nationalité appartenait maint congressiste étranger, anglais, allemand ou slave. Le même fait avait déjà été observé au Congrès de Boulogne. Dans la représentation du *Mariage forcé*, le rôle du philosophe Pancrace était tenu par un espérantiste étranger dont nous cherchions vainement, mes voisins et moi, à deviner la nationalité, jusqu'au moment où une citation latine, *pugnis et calcibus*, *unguibus et rostro*, prononcée à l'anglaise, nous fit enfin deviner son origine britannique.

L'argument tiré des confusions possibles entre des racines telles que *bov* et *pov*, *fer* et *ver*, etc., à cause de l'interversion des valeurs des sons b et p, v et f, etc., pour les Allemands du centre et du nord, s'il suffisait à prouver l'impossibilité de la compréhension par l'Esperanto, vaudrait à fortiori contre les langues nationales, et la conséquence qu'il faudrait en tirer, c'est qu'il est impossible qu'un Allemand arrive jamais à parler le français assez clairement pour se faire comprendre des Français, à plus forte raison si cet Allemand devait se servir du français comme d'une langue internationale pour se faire comprendre d'un Anglais, d'un Italien et d'un Russe, réduits eux aussi à ce même expédient. C'est le cas de se rappeler l'adage : Qui veut trop prouver ne prouve rien.

On peut en dire autant de l'argument tiré des différences irréductibles de mentalité des diverses races. S'il est vrai que la mentalité de chaque race soit stéréotypée dans sa langue, comment veut-on que le français, par exemple, adopté comme langue auxiliaire commune par tous les autres peuples, Anglais, Allemands, Slaves, etc., etc., sans parler des Asiatiques, soit compris et employé d'une façon réellement uniforme par tous ces gens dont les cerveaux, par hypothèse, sont façonnés selon des types irréductibles entre eux et correspondent à des mentalités spécifiquement différentes? On a beau dire qu'une langue naturelle existe par elle-même et est à elle-même sa commune mesure : ce prétendu axiome n'a de sens que pour les hommes

dont elle est, par hypothèse, la langue naturelle; pour les autres, elle restera nécessairement incompréhensible, malgré ou plutôt à cause des efforts faits par eux pour la comprendre par comparaison avec leur propre langue. Pas d'autre moyen pour eux de se l'assimiler que de se défaire de leur cerveau et de leur mentalité, pour prendre le cerveau et la mentalité dont cette langue est le produit, ce qui ne semble guère possible que par une sorte de magique transmutation d'âme, fort analogue à la métempsycose.

On exagère d'ailleurs singulièrement les différences irréductibles de la mentalité des différentes races. On oublie que si ces différences ont été produites par certaines causes, elles peuvent être détruites, ou du moins affaiblies, par certaines autres. Grâce aux progrès de la science, du commerce, du tourisme, en un mot, grâce à la multiplication des relations internationales, nous assistons précisément à la formation d'une mentalité internationale qui va se superposant de plus en plus aux diverses men talités nationales, et c'est justement ce fait qui explique le besoin grandissant d'une langue internationale nouvelle, organe de cette nouvelle mentalité.

D'autre part, le jour où cette mentalité internationale aura à son service un organe approprié, c'est-à-dire une langue qui, selon la définition déjà donnée, se juxtaposant aux idiomes parlés par chaque peuple, serve *uniquement* aux rapports internationaux, elle se développera et se précisera sans doute de plus en plus; car si la fonction crée l'organe, réciproquement l'organe mplifie la fonction.

IV

Actuellement, il est vrai, il n'y a, comme on l'a fait remarquer, que trois catégories de gens qui paraissent avoir vraiment besoin d'une langue auxiliaire, les savants, les commerçants et les voyageurs. D'où vient cependant que la question de la langue internationale préoccupe plus ou moins tout le monde? C'est que tout le monde fait plus ou moins partie, selon les circonstances, de ces trois catégories, qui ne sont d'ailleurs nullement séparées dans la pratique. Un savant français qui écrit à un industriel

allemand pour lui commander des produits chimiques ou des appareils d'optique, agit moins en savant qu'en commerçant; et de même lorsqu'il se met en route pour aller assister à un Congrès scientifique international à Buda-Pesth ou à Stockholm, la qualité de savant cède en lui la place à celle de voyageur. Quel est d'ailleurs l'homme de notre temps, pour peu qu'il ait l'esprit cultivé, qui ne s'intéresse au mouvement scientifique dans le monde, ou quel est celui qui ne soit exposé à voyager un jour ou l'autre à l'étranger, à entretenir des relations d'affaires hors de son pays ? A une époque où les intérêts de classe entrent si souvent en conflit avec les intérêts nationaux, croit-on que les ouvriers d'une même industrie, que les classes ouvrières en général n'éprouveront pas un besoin croissant de faire échange de leurs idées et d'essayer de s'entendre par-dessus les frontières ?

Voilà pourquoi, sans doute, depuis près de cinquante ans, l'enseignement des langues vivantes prend une importance chaque jour plus grande dans l'éducation de la jeunesse. Uniformément, dans les lycées et collèges, on impose à tous les élèves l'étude d'une langue étrangère, sinon de deux, sans se préoccuper de savoir s'ils auront réellement besoin de s'en servir plus tard comme savants, commerçants ou touristes. Or, ceux-là seuls qui sont étrangers à l'enseignement peuvent ignorer de quel poids écrasant pèse actuellement cette obligation, sur notre jeunesse française et quels effets fâcheux elle risque d'avoir sur le développement intellectuel de notre race. Tandis que nous nous berçons de ce beau rêve de voir notre langue adoptée comme langue seconde par tous les autres peuples, nous ne nous apercevons pas que ce sont les langues de ces peuples qui viennent chez nous-mêmes absorber la majeure partie du temps et de l'intelligence de nos enfants, contraints, au détriment de la culture des facultés d'attention, d'analyse et de raisonnement, d'abandonner l'étude du grec, de négliger l'étude du latin, et même celle du français, qu'ils finissent trop souvent par écrire et parler comme si c'était pour eux une langue vraiment étrangère.

Or, quel remède nous propose-t-on pour mettre fin à cet état de choses ? Ah ! si l'on pouvait nous assurer, à nous Français,

que tous les peuples vont s'entendre pour adopter le français comme unique langue auxiliaire internationale, peut-être aurions-nous mauvaise grâce à nous plaindre d'une solution qui nous délivrerait désormais, nous et nos enfants, de l'accablante tyrannie des langues étrangères ; mais non! nous devrons continuer à étudier l'allemand, si nous voulons être au courant du mouvement scientifique universel, l'anglais, pour suivre les fluctuations du commerce mondial, l'italien, pour participer à l'évolution de la musique contemporaine dans tous les pays civilisés. Cela fait donc trois langues, sans compter la nôtre, que nous devrons de gré ou de force faire entrer dans notre cerveau, chacune avec ses particularités, ses idiosyncrasies nationales. On nous promet, il est vrai, que les savants russes, suédois, japonais, hongrois, etc., se donneront le mot pour faire traduire leurs œuvres en allemand ; de même que sans doute tous les écrits intéressant le commerce, qui pourraient paraître en d'autres langues que l'anglais, seront traduits en anglais. Mais qu'est-ce que tout cela, sinon le maintien ou, pour mieux dire, l'aggravation de l'imbroglio actuel, et en quelque sorte l'organisation officielle et définitive du babélisme? Une telle façon de résoudre le problème de la langue internationale équivaut pratiquement, ou nous nous trompons fort, à déclarer le problème insoluble [1].

Supposons toutefois qu'une langue, la nôtre, soit déclarée par tous les Gouvernements langue internationale auxiliaire et employée comme telle dans tous les pays du monde. Qui ne voit que les raisons qu'on invoquait tout à l'heure pour proclamer impossible l'usage universel de l'Esperanto, vont s'appliquer avec une force encore plus grande au français? Il ne s'agit plus ici, en effet, d'envisager le français comme une langue de haute culture, langue de prédilection et de luxe, adoptée par une élite de tous les pays désireux de s'initier aux idées françaises et ne négligeant rien dans ce but, séjours habituels en France, conversations fréquentes avec des hôtes français, lecture assidue des œuvres littéraires françaises de toute sorte. Non, le français pour tous ces étrangers, qui ne voient en lui

1. Cf. *L'Esperanto et les langues nationales*, par le Général Sebert, membre de l'Institut.

que la langue auxiliaire, deviendra rapidement une sorte d'Esperanto qu'il faudra surtout savoir pour communiquer non pas seulement avec des Français, mais avec les étrangers en général. Dès lors, est-ce que, par la force même des choses, et plus rapidement qu'on ne le croirait, il ne se formera pas au moins deux français : d'une part, le français de France, celui qui est le véritable patrimoine des Français, où ils ont mis, où ils continueront à mettre le meilleur de leur esprit et de leur âme, et d'autre part, le français mondial, international, parlé sous toutes les latitudes, chaque fois par exemple qu'un Allemand, un Portugais, un Russe et un Japonais se rencontreront et s'en serviront comme d'un truchement? A qui fera-t-on croire que les différences de prononciation et de mentalité, si puissantes, dit-on, pour altérer l'Esperanto, seront sans effet sur une langue infiniment plus complexe et plus délicate, puisqu'elle est l'œuvre vécue de l'histoire d'un peuple, où elle plonge par toutes ses racines intellectuelles et physiques? On sait combien le français parlé au Canada, en Belgique et dans la Suisse française, diffère du véritable français. Que sera-ce donc du français cosmopolite, parlé par tous les portiers d'hôtel du monde entier?

Par respect pour notre belle langue, souhaitons-lui d'éviter un si lamentable destin; si elle doit se répandre à travers les peuples, que ce soit comme langue française et non comme langue internationale, pour l'expression et l'expansion de notre esprit national, non pour une banale fonction de courtage linguistique, où se perdraient à jamais son originalité et sa beauté. Comprenons qu'il est contradictoire de prétendre qu'une même langue puisse être à la fois le patrimoine d'un peuple particulier et le bien commun de tous les peuples. Dans l'intérêt de notre génie propre, aussi bien que dans l'intérêt de l'humanité, travaillons plutôt à hâter l'avènement de l'Esperanto comme langue internationale de l'avenir.

E. BOIRAC.

Une Classe d'explication française[1].

SOMMAIRE[2]

La découverte des causes dans le chapitre X du Siècle de Louis XIV.

1. *La découverte des causes physiques*, et les liens qui unissent l'homme à la terre.

L'histoire expliquée par la géographie physique et économique dans le tableau que Voltaire trace de la Hollande (extraits de *Voltaire*, éd. Fallex, p. 128 et 129).

2. *La découverte des causes morales*, et la suite logique des événements dans l'histoire d'un peuple.

Cinq causes différentes à trouver (p. 130, 131, 132 et 133).

COMPTE RENDU DE LA CLASSE

Nous avons été frappés du caractère philosophique de l'histoire dans Voltaire; essayons d'en définir le caractère scientifique. Tâchons de découvrir, après le principe, la méthode, et voyons comment l'auteur du *Siècle de Louis XIV* a fait de l'histoire une science véritable.

Et par là je n'entends pas le travail préparatoire, la critique dans le choix préliminaire des documents, mais l'art de relier les événements à leurs causes et d'expliquer les phénomènes par les lois qui les régissent.

Dans le texte qui nous occupe, Voltaire commence par rattacher fortement l'homme à la terre et cherche dans la nature du sol l'explication des faits : l'homme étant soumis, au même titre que tous les êtres animés, aux lois générales de la nature,

1. Extrait d'un ouvrage ayant pour titre : *De la méthode littéraire* [Journal d'un professeur dans une classe de Première] qui va paraître incessamment à la librairie Vuibert.

2. Ce sommaire avait été dicté huit jours à l'avance.

dépend du milieu dans lequel il vit ; l'histoire doit s'appuyer sur la géographie. L'échec de Louis XIV, le salut inespéré de la Hollande, sont dûs à des *causes physiques* ; et c'est pour en avoir ignoré l'importance que les généraux de Louis XIV ont laissé fuir la victoire. Oui, ce brillant état-major méprisait la géographie ! Il n'avait pas étudié le terrain des opérations futures ; il ne connaissait pas la position maîtresse, la clef capable de lui ouvrir le pays. Napoléon, tout au contraire, devra sa supériorité stratégique à une connaissance parfaite de la géographie : il interprétera les cartes, aidé par un admirable service de reconnaissances ; il lira dans un terrain ; il aura le sens topographique ; il ne le perdra qu'avec la raison même, lorsqu'il entreprendra une lutte impossible contre l'immensité de la steppe russe. Soyez certains que Napoléon aurait couru sans débrider du Rhin à Muiden ; il y aurait au moins envoyé un homme sûr, Davout ou Ney, avec des forces imposantes de cavalerie et d'artillerie... L'état-major de Louis XIV nous rappelle plutôt, par malheur, celui de Napoléon III que celui de Napoléon Ier ; il laisse le sort de la campagne à la merci du hasard, et le hasard, qui faillit favoriser son insouciance, tourna finalement contre lui. Lisez la première partie, de M., et voyez comme la nuance est finement indiquée par Voltaire.

— Déjà Naerden, voisine d'Amsterdam, était prise. Quatre cavaliers allant en maraude s'avancèrent jusqu'aux portes de Muiden, où sont les écluses qui peuvent inonder le pays, et qui n'est qu'à une lieue d'Amsterdam. Les magistrats de Muiden, éperdus de frayeur, vinrent présenter leurs clefs à ces quatre soldats ; mais enfin, voyant que les troupes ne s'avançaient point, ils reprirent leurs clefs et fermèrent les portes. Un instant de diligence eût mis Amsterdam dans les mains du roi.

— Voilà le fait.

Voyez comment Voltaire, après nous l'avoir signalé (premier mérite), nous en montre l'importance. Un général capable doublé d'un politique prévoit, avec l'*acte* lui-même qu'il importe d'accomplir, les *conséquences* de son action rapide et décisive. Un Napoléon aurait aperçu tout de suite les *conséquences politiques* du coup porté au bon endroit.

Aussi bien, Voltaire songe-t-il par avance au procédé qu'emploiera le grand homme de guerre, lui qui poussera toujours droit aux capitales :

Cette capitale une fois prise, non seulement la République périssait, mais il n'y avait plus de nation hollandaise, et bientôt la terre même de ce pays allait disparaître.

Et comme Voltaire n'avance jamais rien sans l'appuyer sur des documents, il nous produit ses preuves. La mode n'était pas alors de mettre des renvois au bas des pages et de multiplier les citations tirées des pièces d'archives; mais l'historien s'était renseigné aux bonnes sources : nous le savons par sa correspondance. Ainsi, pour la Hollande...

B. — Il y était allé!

— En effet, mais bien jeune, et pas longtemps. Il n'était pas encore préoccupé d'écrire l'histoire; il pensait à autre chose...

S. — Pimpette!

— Précisément! Pimpette! Et la retraite précipitée à laquelle l'avaient contraint des incidents d'ordre fort peu scientifique, ne dut pas lui permettre de laisser beaucoup d'autres connaissances dans le pays. Mais plus tard, et dès 1735, il connaissait toute l'Europe, au moins tout ce qui comptait en Europe, grands seigneurs anglais, princes allemands, ministres, financiers, généraux, diplomates, et il savait utiliser de toutes manières ses relations aristocratiques. Nul doute qu'il n'ait été renseigné de première main sur les dispositions de la bourgeoisie hollandaise à ce tournant de son histoire. Nous pouvons le croire lorsqu'il affirme qu'elle était absolument découragée. Lisez la suite, de M.

— Les plus riches familles, les plus ardentes pour la liberté...

— Vous le voyez : les deux forces principales, force financière, force morale...

—... se préparaient à fuir aux extrémités du monde et à s'embarquer pour Batavia.

— Du reste il cite des chiffres : continuez.

— On fit le dénombrement de tous les vaisseaux qui pouvaient faire ce voyage, et le calcul de ce qu'on pouvait embarquer. On trouva que cinquante mille familles pouvaient se réfugier dans leur nouvelle patrie.

— Voilà les conséquences politiques probables d'une campagne vivement menée.

Elles n'auraient pas été les seules : des *conséquences écono-*

miques les eussent accompagnées. La ruine de la Hollande, dit Voltaire, eût été fatalement la suite de cet exode, *pour deux raisons*. Lesquelles? Lisez la phrase.

— La Hollande n'eût plus existé qu'au bout des Indes orientales : ses provinces d'Europe, qui n'achètent leur blé qu'avec leurs richesses d'Asie, qui ne vivent que de leur commerce...

La première raison est la *ruine du commerce hollandais*.

— Pourquoi? Qu'est-ce que le commerce?

De M. — Un échange : *merx*, marchandise, et *cum*, avec.

— Et qu'est-ce que peut échanger la Hollande?

De M. — Du bétail... Des laitages...

C. — Du fromage... de Hollande!

— Soit, pour le fromage! Mais le bétail, alors, ne se transportait pas bien loin... En réalité, elle ne tirait pas de son sol la partie la plus importante de ses objets d'échange. D'où venaient-ils?

T. — De ses colonies, des îles de la Sonde.

— Justement! Plus de produits coloniaux, plus de blé; et plus de blé, plus d'habitants. L'élément capital dans l'histoire, aux yeux de Voltaire, est le pain quotidien. Dis-moi de quoi tu vis, déclare l'économiste à un peuple, et je te dirai qui tu es. Tel est l'avis de Voltaire : il est déjà l'auteur de l'*Homme aux quarante écus*.

La seconde raison est une raison morale, mais tellement liée à la première qu'on ne peut pas l'en séparer. Continuez, S.

—... de leur commerce et, si on l'ose dire, de leur liberté, auraient été presque tout à coup ruinées et dépeuplées.

— On dit souvent que la concurrence est l'âme du commerce. Pour Voltaire il semble ici que cette âme soit la *liberté*. Que veut-il dire?

S. — Que les familles restées en Hollande auraient été trop découragées par la servitude pour continuer leurs entreprises.

— Oui. Ajoutez surtout qu'elles n'auraient pas eu l'assurance de jouir des fruits de leur travail. Les intentions de Colbert étaient connues. Il aurait entravé de toutes manières leur activité, et la conquête économique aurait suivi la conquête politique, dont elle était le vrai motif.

B. — Pourquoi ajoute-t-il : « si on l'ose dire »? Il est bien évident que la Hollande aurait été asservie...

— Sans doute! Mais Louis XIV et Colbert eux-mêmes ne s'avouaient pas, au début, que leur tyrannie les mènerait jusque-là. Les ambitieux les plus dénués de scrupules éprouvent toujours le besoin d'avoir au moins pour eux les apparences du droit... Et Voltaire, qui aime Louis XIV, qui l'estime pour toutes les grandes choses dont l'Europe lui fut redevable, « ose » à peine avouer à son tour de quelles tristes conséquences eût été suivie son audacieuse entreprise. Il les voit cependant; il ne peut pas ne pas les voir :

Bientôt, dit-il, la terre même de ce pays allait disparaître.

Derrière la ruine des hommes, il aperçoit celle de la terre qu'ils ont créée, et cette mort d'une contrée florissante lui paraît aussi déplorable que le malheur de la race qui l'avait faite à son image.

Amsterdam, l'entrepôt et le magasin de l'Europe, où deux cent mille hommes cultivent le commerce et les arts, serait devenue bientôt un vaste marais.

Après le drame joué par les hommes, le drame achevé par la nature! Car c'est toujours dans les rapports de l'homme avec la nature que le savant découvre les causes profondes des phénomènes humains. En elle se trouvent les forces, hostiles ou secourables, qui dominent l'humanité. « L'Égypte est un présent du Nil », écrivait jadis Hérodote. La Hollande, dit au contraire notre historien, est une conquête des hommes, et cette victoire de notre industrie est plus belle que les dons spontanés de la nature. Aujourd'hui encore il n'est pas d'année où les ingénieurs de la gracieuse Wilhelmine n'ajoutent à son royaume de fertiles prairies, et l'on peut prévoir pour un avenir prochain le dessèchement du Zuyderzée. Aussi, que de travail! Quelle assiduité, quelle prévoyance! Et comme la mer envahirait vite ces plaines naguère submergées, si l'attention se relâchait! Lisez-nous les dernières lignes de Voltaire, B.

— Toutes les terres voisines demandent des frais immenses et des milliers d'hommes pour élever leurs digues : elles eussent probablement à la fois manqué d'habitants comme de richesses, et auraient été enfin submergées, ne laissant à Louis XIV que la gloire déplorable d'avoir détruit le plus singulier et le plus beau monument de l'industrie humaine.

— Vous n'avez pas assez insisté sur le mot *singulier*; ou plutôt, vous l'avez prononcé comme si vous le compreniez mal. Que signifie ce mot de nos jours?

B. — Étrange...

— Dans un sens favorable?

B. — Non, jamais. Il signifie : « bizarre, fâcheux... », en tout cas : « digne d'inspirer la méfiance ».

— Oui. Et ici?

B. — Le mot est encore tout proche de ses origines (*singuli*, chacun pris séparément) : qui se sépare, qui se distingue de, qui est seul de son espèce...

De B. — Unique.

— En effet, Voltaire aujourd'hui dirait peut-être « unique ». L'autre adjectif, *beau*, s'explique de lui-même. Mais n'est-il pas touchant de voir un homme de lettres appliquer aux prairies et aux troupeaux la même épithète qu'aux œuvres d'art? Le philosophe est ainsi. Il aime, il admire l'intelligence dans toutes ses manifestations. Ce qu'il y a de beau, ce qu'il y a d'important dans l'histoire, c'est la civilisation, ce sont les efforts par lesquels l'homme s'asservit la nature, améliore son bien-être et embellit son existence. Un « entrepôt », un « magasin » ne le laissent pas plus indifférent qu'un musée. La patrie de Potter et de Franz Hals est également, à ses yeux, celle des riches marchands et des armateurs audacieux; tout ce qui fortifie, tout ce qui civilise, tout ce qui élève l'homme en quelque manière et augmente sa puissance, mérite, selon Voltaire, notre admiration.

De même, le mot *industrie* a un sens plus étendu qu'aujourd'hui : que signifie-t-il de nos jours?

H. — Le travail mécanique, par lequel on transforme la matière brute en objet manufacturé.

— Soit. Et à l'époque de Voltaire?

H. — Activité, intelligence.

— Comme toujours, à mesure que nous remontons le cours des siècles, le sens est plus conforme à l'étymologie latine ; ici, le mot *industria* (*indo-struum*, qui construit, qui combine dans sa tête), réflexion, application, est encore vivant sous la forme française.

C. — *Monument* est également pris dans le sens primitif latin : *monimentum*, de *moneo*, qui fait souvenir : toute œuvre qui rappelle la force de l'intelligence humaine.

— Et ces termes, ainsi compris, ont d'autant plus de valeur qu'ils traduisent fidèlement l'idée maîtresse de Voltaire : il voyait dans

les progrès de la pensée le fait capital de l'histoire ; il admirait Louis XIV, parce que le grand roi avait favorisé « les progrès de l'esprit humain, dans le siècle le plus éclairé qui fût jamais ». Aussi déclare-t-il *déplorable*, digne d'être cent fois *pleurée*, la gloire qu'eût recueillie le vainqueur de la Hollande dans une entreprise de Vandale, et il le féliciterait presque de ne l'avoir pas recueillie.

Ici, j'ai peur de tomber dans une digression, dans la fâcheuse digression qui effraie tant nos inspecteurs! Mais une question me brûle la langue... Vous sentez bien, dans ce passage, que tous les considérants accumulés par Voltaire sont autant de griefs contre l'ambition, la dureté, l'orgueil insensé de Louis XIV. Nous voyons venir le mot de la fin, par lequel le philosophe ne lui accordera de la gloire qu'en la jugeant déplorable. Partagez-vous l'opinion de Voltaire? Trouvez-vous que Louis XIV et ses ministres aient commis alors le crime de lèse-civilisation?

D. — La Hollande les avait inquiétés. Sa marine, son commerce, son industrie rendaient difficile le développement de la marine et de l'industrie françaises. Colbert la redoutait plus que Louvois...

— C'est vrai. Peut-être méritait-elle une leçon. Mais s'il fallait tuer tous ceux qui nous font concurrence, une telle coutume pourrait mener loin, même et surtout entre nations.

D. — Aussi la grosse faute de Louis XIV a-t-elle été de vouloir asservir la Hollande. Il a manqué de modération dans la victoire...

— Voilà ce qu'il faut dire. Il est dangereux, même pour un homme en apparence tout-puissant, d'aller jusqu'au bout de son droit, et à plus forte raison de le dépasser. Aussi ne sommes-nous pas choqués de voir Voltaire plaider, dans une mesure raisonnable, la cause du peuple vaincu. Analysez, pour lui, les pages admirables où l'historien nous montre la grandeur d'un peuple qui ne désespère pas de la patrie. La fin du chapitre est le commentaire indispensable du début.

Combien de *causes morales* voyez-vous, d'après Voltaire, au relèvement de la Hollande?

J. — Cinq.

— Vous avez lu le texte? Énumérez-nous ces causes.

J. — *Première cause* : la révolution qui substitue le parti violent au parti modéré...

— la Montagne à la Gironde!

De B. — le prince d'Orange aux frères de Witt...

— et dans les même conditions...

De B. — avec les mêmes appuis...

— par les mêmes excès! Lisez, J.

La populace effrénée massacra dans La Haye les deux frères De Witt : l'un qui avait gouverné l'État pendant dix-neuf ans avec vertu et l'autre qui l'avait servi de son épée. On exerça sur leurs corps sanglants toutes les fureurs dont le peuple est capable : horreurs communes à toutes les nations..., car la populace est presque partout la même.

— Éternelle vérité! Les chefs crient : « De l'audace! » et le peuple répond : « Du sang! » Et tous, entraînés à la fois par l'enthousiasme et par la peur, se laissent aller à des actes que chacun réprouverait! Tous sentent planer sur eux, dans un commun délire, cette fatalité des révolutions qui veut que la violence entraîne la violence... C'est là qu'il faut savoir comprendre, quoiqu'il soit impossible de pardonner; car, ajoute Voltaire,

au milieu de ces désordres et de ces désolations, les magistrats montrèrent des vertus qu'on ne voit guère que dans les républiques...

et le patriotisme farouche a pu seul sauver la patrie.

Quelle est la *seconde cause*, T.?

T. — La force financière, le crédit dû à l'honnêteté du gouvernement des Provinces-Unies.

— La *troisième cause*, C.?

C. — Le courage de chaque citoyen, et le sacrifice héroïque des intérêts particuliers à l'intérêt général, devenu la seule garantie du salut individuel.

— En effet. La page est belle. Lisez-la-nous, le mieux possible.

— A cette vertu républicaine ils joignirent ce courage d'esprit qui prend les partis extrêmes dans les maux sans remède. Ils firent percer les digues qui retiennent les eaux de la mer. Les maisons de campagne, qui sont innombrables autour d'Amsterdam, les villages, les villes voisines, Leyde, Delft, furent inondés. Le paysan ne murmura pas de voir ses troupeaux noyés dans les campagnes.

Amsterdam fut comme une vaste forteresse au milieu des eaux, entourée de vaisseaux de guerre qui eurent assez d'eau pour se ranger autour de la ville. La disette fut grande chez ces peuples, ils manquèrent surtout d'eau douce; elle se vendait six sous la pinte; mais ces extrémités parurent moindres que l'esclavage. C'est une chose digne de l'observation de la postérité que la Hollande, ainsi accablée sur terre et n'étant plus un État, demeurât encore redoutable sur la mer : c'était l'élément véritable de ces peuples.

De B. — Q'est-ce que c'est que le « courage d'esprit »? Et en quoi diffère-t-il du courage tout court?

— Il représente la plus haute forme du courage, celle qui laisse à l'esprit toute sa clairvoyance, parce qu'elle est fondée sur une vision froide, nette, impitoyable de la réalité. Souvent, le courage est aveugle; il ne mesure pas le danger; il n'y pense pas; il sent qu'il vaut mieux n'y pas penser... Et certes notre mérite, dans ce cas, n'en est pas diminué... Il faut pourtant reconnaître que le courage qui raisonne et calcule est plus étonnant encore, et c'est pourquoi Voltaire insiste : les Hollandais percent eux-mêmes les digues, ils savent combien de millions leur coûte ce beau geste... et ils le font. Voilà ce que Voltaire admire dans le peuple hollandais. Et quel tableau! Quelle poésie! Comme il est bon parfois, pour écrire l'histoire, d'avoir écrit *Zaïre*! Amsterdam « forteresse flottante », avec sa ceinture de vaisseaux; la Hollande, accablée sur terre, trouvant sur les flots indomptables son véritable élément! Il y a un poète, doublé d'un savant, chez tout historien digne de ce nom. Michelet sera un grand poète.

Quelle est la *quatrième cause*, P.?

— La forte organisation de la marine, et le talent des hommes de guerre.

— Naturellement. Voltaire est trop intelligent pour ne pas voir, et trop juste pour ne pas signaler dans la force militaire le symbole et la garantie de la force sociale, le plus haut degré de l'effort d'un peuple, celui qui le rend, plus que d'autres, digne de la liberté et capable de la maintenir. Il n'était pas homme, malgré son amour pour l'histoire des idées et des mœurs, à rejeter l' « histoire-bataille » comme une quantité négligeable, et il ne voyait nulle raison de sacrifier l'une à l'autre!

Quelle est la *cinquième cause*, H.?

— La puissance commerciale.

— Seule capable, effectivement, de soutenir la force militaire, et de réparer les pertes subies. Lisez-nous encore ces lignes; on les croirait, les dernières surtout, écrites d'hier par Demolins, dans le beau chapitre de sa *Supériorité des Anglo-Saxons* où il montre que la supériorité militaire n'est rien sans la supériorité sociale.

— Après cette bataille, Ruyter, malgré les craintes et les contradictions de ses compatriotes, fit entrer la flotte marchande des Indes dans le Texel; défendant ainsi et enrichissant sa patrie d'un côté lorsqu'elle périssait de l'autre. Le commerce même des Hollandais se soutenait; on ne voyait que leurs pavillons sur les mers des Indes. Un jour qu'un consul de France disait au roi de Perse que Louis XIV avait conquis presque toute la Hollande : *Comment cela peut-il être*, répondit ce monarque persan, *puisqu'il y a toujours au port d'Ormus vingt vaisseaux hollandais pour un français ?*

— Hélas!

De B. — Voltaire n'a pas toujours été si clairvoyant. Le Canada... les arpents de neige...

— C'est vrai! Son excuse est que tout le monde alors, en France, pensait comme lui. Je reconnais pourtant que l'excuse est faible pour un homme comme Voltaire... Ici, du moins, vous ne pouvez lui refuser tous les mérites d'un historien de premier ordre : il a su découvrir les *causes profondes* par lesquelles s'explique un revirement imprévu; *causes physiques et causes morales*, il les analyse à la fois en savant et en psychologue, et il en tire sans effort l'explication des événements dans leurs plus lointaines conséquences.

Vous saurez maintenant ce qu'il faut dire si la Sorbonne vous pose une de ses questions favorites : « Quelle est l'originalité de Voltaire historien? », ou « Est-il vrai que Voltaire soit le premier en date des historiens modernes? » Nous n'avons étudié, il est vrai, que deux ou trois pages, et il est nécessaire que vous parcouriez, avec vos *Extraits* tout entiers, les principaux chapitres du *Siècle de Louis XIV*. Mais de ces textes restreints, nous avons tiré les principales idées, les idées générales qui s'y trouvaient contenues, et ces idées font le mérite essentiel d'une dissertation. A vous d'y rattacher, par d'intelligentes lectures, d'autres exemples, d'autres preuves. Le plus difficile est fait.

BÉZARD.

L'Enseignement livresque.

. . . .

« Des mots! des mots! des mots! » s'écrie Hamlet en rejetant son livre.

Parole profonde qu'on pourrait graver en lettres d'or au frontispice de bien des classes et sur la page de garde de bien des manuels.

Qu'on me permette, pour expliquer mon impression, de faire appel à mes souvenirs personnels.

Je suis restée sur les bancs de l'école jusqu'à l'âge de vingt-deux ans.

Durant ces années, j'ai acquis l'intelligence de quelques grimoires, et il y en a, certes, d'admirables.

Mais dans le grand livre de la nature, personne ne m'a appris à lire. De tous côtés je me heurte à mes ignorances comme aux barreaux resserrés d'une cage.

Je me promène par une belle nuit d'été. Et la merveilleuse voûte étoilée est pour moi tout mystère. Cependant j'ai suivi avec beaucoup de « succès » un cours de cosmographie. Je vais dans la forêt ou dans les champs. Et je ne connais ni les noms des arbres, ni ceux des fleurs, ni les chants des oiseaux, ni les mœurs des insectes. La nature du sol que je foule aux pieds, jamais on ne m'a appris à la reconnaître.

Et cette ignorance, elle ne m'est pas particulière. Elle ne me distingue en rien de ceux qui m'entourent. Formés comme moi, presque exclusivement à l'école du livre, bien rares sont ceux qui pourraient satisfaire ma curiosité.

Comment de longues années d'études peuvent-elles aboutir à des résultats si négatifs.

En rappelant mes souvenirs d'écolière, je me l'explique.

Vers l'âge de dix ou onze ans, je fréquentais une école communale. On nous faisait des *leçons de choses*. La maîtresse nous lisait

en classe des chapitres d'un livre d'ailleurs très bien fait sur le pain, le vin, les minéraux, la fabrication du fer, de l'acier, que sais-je? Le lendemain, nous devions apporter sous forme de devoir ce que nous avions retenu de la lecture. J'étais douée à cet âge heureux d'une excellente mémoire. Je pouvais reproduire sur ces sujets, qui d'ailleurs excitaient mon intérêt, des pages et des pages presque sans omettre aucun détail.

Eh bien, cette « excellente élève » ne savait pas ce que c'était qu'un grain de blé. Bien des années plus tard, elle était incapable de reconnaître un champ de blé. *Elle n'en avait jamais vue.* Elle n'avait pas vu davantage un cep de vigne et la plupart des opérations qu'elle narrait si fidèlement, avec sa fraîche mémoire de dix ans, étaient en réalité pour elle autant de mystères.

Nous saisissons là sur le vif le terrible danger de l'enseignement « pur livresque ». On ne sait pas et on croit savoir. On perd un temps précieux qui pourrait être employé avec fruit à l'observation du réel. L'esprit prend l'habitude déplorable *de se payer de mots.* Apprendre ainsi, c'est véritablement lâcher la proie pour l'ombre.

De douze à seize ou dix-sept ans, on me fit étudier dans mes classes, géométrie, histoire naturelle, physique, chimie, etc. Je ne dirai rien de la géométrie ni de l'histoire naturelle qui me furent mal enseignées, suivant les formes les plus routinières et auxquelles, par suite, je pris peu de goût.

Au contraire la physique et surtout la chimie me passionnèrent.

Nous avions un excellent professeur. On nous montrait les corps. On faisait devant nous des expériences. S'il n'y avait pas là, à proprement parler, matière à observation, l'intelligence était tout de même à peu près satisfaite.

Cependant l'esprit ne retire de cette culture hâtive et *venue toute du dehors* aucun des bénéfices de la culture proprement scientifique. De tels procédés d'éducation où le livre et la parole du maître sont tout, l'observation personnelle à peu près rien, ne peuvent développer en définitive que la mémoire.

Dès l'âge de quinze ou seize ans, je soupçonnais cette vérité que j'ai clairement comprise plus tard, qu'on ne se fait une idée un peu exacte des sciences expérimentales que dans la mesure où l'on a soi-même tâtonné, expérimenté.

Si vous ne pouvez faire étudier de cette façon aux élèves *toutes les questions*, faites-leur en étudier au moins *quelques-unes*. C'est à ce prix seulement qu'ils acquerront un aperçu de la *méthode* scientifique.

Sous votre surveillance, ouvrez-leur fréquemment le laboratoire. Les heures passées là, heures joyeuses, ne seront pas du temps perdu. On pourrait les prendre, ces heures, sur l'après-midi que nous voudrions libre ou *employée à des travaux d'un caractère pratique*. Et surtout ne craignez pas d'aller lentement. N'eussiez-vous étudié ainsi, en collaboration avec ces jeunes filles ou ces jeunes gens, qu'un ou deux corps, vous auriez fait de bien meilleure besogne, que si vous eussiez fait défiler devant eux, témoins passifs, toutes les découvertes du genre humain.

Il serait aisé de faire des remarques analogues sur l'étude si curieuse de la botanique. Si je consulte les programmes officiels, je vois qu'il est recommandé aux professeurs de faire ce cours à l'aide des fleurs vivantes et de le compléter par des excursions.

Dans tous les établissements où j'ai passé, j'ai toujours vu faire très peu d'excursions botaniques, quelquefois une dans l'été, quelquefois aussi pas du tout.

Une ou deux excursions botaniques, c'est assez pour se mettre en règle avec sa conscience, mais pratiquement c'est trop peu pour être efficace. J'en voudrais une chaque semaine. Élèves et maîtresses, en essaim joyeux, butineraient, feraient leur récolte de fleurs. Et quelle activité ensuite dans la ruche quand il s'agirait d'étudier, de classer la moisson!

Je ne rappellerai que pour mémoire qu'au temps où j'étais écolière j'appris par cœur docilement le manuel de Bonnier, ce qui me valut de bonnes notes aux examens, en dépit de mon ignorance inouïe de jeune citadine, pour toutes les merveilles du monde végétal.

. . . .

F. Teutscher,
Professeur au lycée de jeunes filles du Mans.

Le Premier congrès de l'Union nationale des Mutualités scolaires publiques.

I

Le premier Congrès des mutualités scolaires publiques s'est tenu à Paris, les 31 octobre et 1er novembre 1910, dans la salle des Fêtes de la Ligue de l'Enseignement. Il a été organisé par l'Union Nationale des Mutualités scolaires, qui groupe la majeure partie des 3 000 sociétés auxquelles adhèrent les 900 000 enfants pratiquant la prévoyance et l'entr'aide par le versement des dix centimes hebdomadaires, dont la moitié est consacrée à l'épargne individuelle, l'autre à la fraternité enfantine, aux journées de maladie.

Le Congrès, rompant avec les habitudes consacrées par les réunions similaires, a supprimé les séances de Commissions qui ont pour effet de disperser les auditeurs et de briser l'unité du travail.

Les discussions se sont déroulées en séances plénières. Quatre présidents désignés longtemps à l'avance et choisis pour leur spéciale compétence et pour l'autorité qui s'attache à leur caractère, ont dirigé les débats se rapportant à la question qui leur était le plus familière. Ce sont MM. Alexandre Ribot, Paul Strauss, Ferdinand Dreyfus, Paul Deschanel, qui ont apporté à ce Congrès de l'enfance prévoyante le patronage de l'Institut et du Parlement.

Ils ont fourni une contribution précieuse à l'œuvre orale du Congrès, et, à plusieurs reprises, ils ont pu constater et ils ont déclaré qu'ils étaient surpris par la sûreté de documentation, la netteté des vues, la justesse d'expressions qui caractérisaient l'intervention des orateurs mutualistes.

Le premier Congrès tenu par l'Union Nationale a eu pour résultat de réaliser l'unité de vues et de méthode nécessaire à la propagande dans l'école, et aussi de prouver que l'éducation sociale des éducateurs était faite, qu'ils étaient initiés à la pratique et à la théorie des assurances et des secours collectifs.

Le Congrès, qui coïncidait avec le Trentenaire de l'Institution fondée par J. C. Cavé, en 1880-81, dans le XIXe arrondissement de Paris, a rendu un hommage de gratitude à celui qui, avec tant de clairvoyance et de simplicité, a pensé, voulu et réalisé la Mutualité scolaire, qui porte en soi et l'avenir de la Mutualité d'adultes et l'avenir des Retraites nationales.

II

Dès la première séance, d'où l'on écarta tout inutile apparat, après quelques paroles de bienvenue adressées par M. Édouard Petit, Président de l'Union Nationale, à M. Alexandre Ribot, président de la réunion, et aux personnalités présentes : MM. Ferdinand Dreyfus, sénateur, rapporteur de la loi des retraites au Sénat, M. A. Dessoye, Président de la Ligue de l'Enseignement, Paul Deschanel, député et président de la Fédération des sociétés de retraites; Adolphe Carnot, Mascle, Directeur de la Mutualité, Bédorez et Leune, directeur et sous-directeur de l'Enseignement primaire de la Seine, Léon Robelin secrétaire général de la Ligue de l'Enseignement, etc., l'on se mit résolument au travail.

M. Edouard Petit rapporta les glorieuses étapes parcourues depuis 1880 par la mutualité scolaire. Il la montra arrivée à ce point décisif de son évolution normale, où, après n'avoir été qu'un procédé pratique et ingénieux d'éducation sociale, elle devient l'auxiliaire indispensable du législateur pour la mise en application de la loi des retraites ouvrières et paysannes. Il traça en outre le plan général des travaux du Congrès, trois questions principales occupant chacune une séance : 1° La Mutualité scolaire et les retraites ouvrières; 2° La Mutualité scolaire et la mutualité féminine ; 3° La Mutualité scolaire et les Associations post-scolaires. Sans faire fi des études techniques indispensables pour assurer la marche normale de l'institution,

M. Edouard Petit adjura le Congrès de ne pas se laisser hypnotiser par elles et de songer surtout « au caractère éducatif de l'œuvre, à la beauté morale du geste que Cavé a fait dessiner à l'enfance. »

M. Alexandre Ribot rendit hommage à J.-C. Cavé, créateur de la Mutualité scolaire, dit la puissance de l'association et en particulier de la Mutualité. Puis, abordant la question portée à l'ordre du jour de cette première séance, la Mutualité scolaire et les retraites ouvrières, il constata avec plaisir que les préventions des Mutualistes à l'égard de la loi nouvelle diminuaient depuis que l'on avait constaté les louables efforts faits par la commission spéciale pour simplifier les formalités édictées par les avant-projets de règlements d'administration publique. Il fut très net en ce qui concerne l'allocation de 1 fr. 50 (ou 0 fr. 75) prévue par l'article 18 pour indemniser, dans une certaine mesure, les assurés obligatoires déjà mutualistes, et déclara que le Parlement avait voulu en assurer le bénéfice, aussi bien aux membres de sociétés ne faisant que la collecte, qu'à ceux des sociétés faisant la gestion, chose qui avait été contestée par le Ministre lui-même à la tribune du Parlement. « Quant à la Mutualité scolaire, dit M. Ribot, la loi nouvelle élargit son rôle. On pouvait lui reprocher d'être la préface d'un livre que l'on n'écrivait jamais. Désormais le livre est écrit. » Et l'œuvre de J.-C Cavé, dont j'admire, moi aussi, les magnifiques résultats moraux, « reste debout, œuvre modeste mais féconde qui aura sur l'avenir de la Démocratie une influence considérable ».

La parole fut ensuite donnée au rapporteur de la première question, qui résuma brièvement les points essentiels de son rapport et indiqua : 1° ce que la Mutualité demande aux pouvoirs publics pour pouvoir s'adapter à la loi; 2° comment les sociétés doivent s'organiser pour réaliser cette adaptation.

Une discussion extrêmement intéressante s'engagea entre MM. Lebert (Gagny), Letrait (Tours), Montbrun (Pas-de-Calais), Rousseau (Paris), Huchet (XIXe), Mme Laurent (Paris), M. Souverain (Somme) et le rapporteur.

Puis un vœu général qui résume les vœux formant la conclusion du rapport fut adopté :

Considérant que la mutualité scolaire se trouve préparée par

son organisation même, sa technique, sa valeur éducative et sa puissance de pénétration, à l'application de la loi du 5 avril 1910 sur les retraites ouvrières et paysannes;

Le Congrès émet le vœu que la mutualité scolaire, poursuivant son action, s'oriente de façon à servir elle-même d'intermédiaire entre ses membres obligatoirement assurés et les établissements assureurs pour l'application de la loi;

Et que les règlements d'administration publique soient établis conformément aux vœux du Conseil supérieur de la mutualité, afin de rendre plus facile la tâche sociale que la mutualité scolaire est prête à assumer.

Après une intervention très intéressante de M. Paul Deschanel relative à l'aliénabilité du fonds commun, le Congrès profita de ce que l'ordre du jour de cette séance était épuisé pour adopter une proposition de MM. Édouard Petit et Ferdinand Dreyfus, appuyée par MM. Plazy (Amiens), Bizeray (La Flèche) et ainsi conçue :

Le Congrès émet le vœu :

Que les Mutualités scolaires étudient les moyens de faire participer les enfants indigents ou de familles nombreuses aux bienfaits de cette institution.

Puis M. Léon Robelin mit le Congrès au courant des travaux du Conseil supérieur où il représente plus particulièrement la Mutualité scolaire.

Et la première séance de travail se termina sur cette affirmation réconfortante de M. Ribot, relative au nombre des sociétaires à exiger pour constituer une société de gestion : « Vous serez 500 la première année et 500 000 l'année suivante. »

III

La séance de l'après-midi, placée sous la présidence effective de M. Paul Strauss, auquel s'était joint M. Ferdinand Buisson, fut tout aussi utilement employée.

M. Paul Strauss, répondant aux souhaits de bienvenue que venait de lui adresser M. Édouard Petit, se déclara heureux de présider une séance consacrée à étudier le rôle social de la femme, question de la plus haute importance. « C'est une faiblesse,

dit-il, pour la Mutualité de n'avoir pas encore ouvert ses portes toutes grandes à la femme. La Mutualité scolaire a compris cette nécessité, c'est grâce à elle que cette grave lacune sera un jour comblée. »

Puis, Mme La Flize, professeur à l'École Sophie-Germain, rapporteur de la seconde question, ayant résumé avec une éloquence toute féminine et partie du cœur les arguments présentés par elle en faveur d'une meilleure organisation de la Mutualité féminine, une discussion très serrée s'engagea entre Mmes Blanche Schweig, La Flize et Laurent, MM. Rousseau (Paris), Coulet (Marseille), Huchet (Paris), Lotte (Creil), Letrout (Tours), Lefèvre (Courbevoie), Plazy (Amiens), Gouffé (Paris) et le rapporteur général. On traita avec une grande largeur de vues, non seulement la question du lendemain des sections féminines de Mutualité scolaire, mais encore celle de la Mutualité familiale, et l'on se mit d'accord sur une série de vœux présentés par Mmes La Flize, Blanche Schweig et M. Rousseau, demandant :

1° Que les sociétés d'adultes fassent partout une place à la jeune fille et à la femme comme à l'adolescent et à l'homme. Qu'elles se transforment autant que possible en sociétés familiales avec des réductions de cotisations fixées de façon à ne pas compromettre les finances de la société;

2° Que là où il n'y a pas de Sociétés de secours mutuels mixtes, les Associations d'anciens élèves, Patronages féminins, etc., prolongent les Mutualités de l'enfance en Mutualités de l'adolescence féminine;

3° Qu'une propagande active soit engagée pour convier les familles à faire inscrire leurs filles à la Mutualité scolaire en leur exposant les bénéfices matériels et moraux qu'elles en retireront dans le présent et dans l'avenir.

4° Que par des conférences, des brochures, des publications de toutes sortes, un mouvement d'élan mutualiste se produise et se propage dans les milieux féminins de toutes conditions, afin de provoquer, à défaut de Mutualités familiales, la naissance et l'extension des groupes mutualistes féminins professionnels et familiaux dont feraient partie des femmes de toutes conditions qui seraient appelées à s'organiser et à s'administrer elles-mêmes et qui feraient ainsi l'apprentissage de la vie sociale et politique.

5° Qu'un trait d'union soit établi entre les Mutualités féminines professionnelles, en faisant connaître aux jeunes filles à leur départ de la classe primaire ou secondaire, les mutualités déjà existantes dans les groupements professionnels.

6° Que pour habituer les jeunes filles à rester mutualisées, les Mutualités professionnelles féminines ne demandent qu'une cotisation minime.

7° Sur la demande de MM. Gouffé et Léon Robelin, le vœu du Congrès de la Ligue de l'enseignement, demandant que les traitements des institutrices soient égaux à ceux des instituteurs, est renouvelé par acclamation.

A l'issue de cette séance, une conférence très intéressante de forme très littéraire et très documentée fut faite sur la mutualité scolaire dans l'Enseignement secondaire par M. La Flize, professeur au Lycée Lakanal.

Puis M. Benoit-Lévy présenta aux Congressistes une série de films cinématographiques d'un caractère artistique et pédagogique.

Le soir, les membres du Congrès furent admirablement reçus par le Conseil de la Ligue de l'Enseignement qui, non content de leur accorder la plus large hospitalité dans son superbe hôtel de la rue Récamier, leur offrit en outre une soirée d'art du goût le plus pur.

IV

La deuxième journée commença par une pieuse manifestation de sympathie à la maison natale du fondateur de la Mutualité scolaire, là-haut, près de la Butte. La plus ancienne des « Petites-Cavé » et la Société d'adultes du XIXe avaient fait apposer, sur l'immeuble portant le n° 3 de la rue d'Allemagne, une plaque commémorative portant cette inscription :

DANS CETTE MAISON
EST NÉ
LE 19 MARS 1834
J-C CAVÉ
FONDATEUR DE LA MUTUALITÉ SCOLAIRE.
HOMMAGE DE LA SOCIÉTÉ MUNICIPALE
DE SECOURS MUTUELS DU XIXe ARRONDISSEMENT.

Sous un ciel en deuil de novembre, tous les amis de la Mutualité scolaire se trouvèrent assemblés. Successivement MM. Bréhier, vice-président de la Société de Secours Mutuels, Mathurin-Moreau, maire du XIX[e] depuis 1880 et Édouard Petit saluèrent en termes émus la mémoire du grand philanthrope dont ils avaient été les plus intimes collaborateurs : « Vous qui l'avez connu, dit en terminant M. Édouard Petit, vous n'oublierez pas ce brave homme, si bon que sa bonté faisait naître autour de lui la bonté. Cavé a vécu pour la Mutualité. Il est juste que par elle son souvenir reste gravé dans la mémoire des hommes, et vive pour elle ».

En un cortège imposant, tous les Congressistes, après avoir accompli un autre pieux pélerinage à la statue de Jean Macé, fondateur de la Ligue, se rendirent à la mairie du XIX[e] pour continuer la série de leurs travaux.

M. le sénateur Ferdinand Dreyfus ouvrit cette « séance du souvenir » par une allocution, dans lequelle il montra quel rôle magnifique était réservé à l'instituteur laïque dans la loi des retraites, — cette loi que M. Ferdinand Dreyfus a tant contribué à faire voter par le Sénat, non seulement en tant qu'administrateur de mutuelle scolaire, mais aussi comme secrétaire de mairie, c'est-à-dire comme « éducateur social des salariés ».

Puis M. Mesureur, Directeur de l'Assistance publique de la Seine, fit une très importante communication sur les mesures prises par son administration pour assurer la Mutualisation de ses 40 000 pupilles.

M. Édouard Petit le remercia et l'on passa à la discussion du rapport de M. Chaintreau, professeur à l'école J. B. Say, sur la collaboration des Associations d'anciens élèves à l'œuvre mutualiste.

Aux vœux de M. Chaintreau furent ajoutés : 1° Un vœu de MM. Robelin et Dyard, *demandant à l'Union nationale et à la Ligue de l'Enseignement « d'élaborer des programmes de fêtes éducatives dont pourront s'inspirer les organisateurs de fêtes scolaires et post-scolaires »*;

2° Un vœu de M. Souverain, *proposant de faciliter la continuation des versements après la sortie de l'école en percevant les cotisations à domicile;*

3° Un vœu de MM. Édouard Petit et Henri Durot *en faveur de l'emploi du boni annuel pour assurer l'envoi des enfants débiles ou anémiés aux Œuvres de plein air et en Colonies de vacances.*

4° Enfin un dernier vœu signé Gibon, Conlombant, Lautrelle et Dimanche, *demandant à la Mutualité scolaire de s'orienter vers l'hygiène préventive.*

Le programme de travail étant épuisé, il ne restait plus qu'à conclure.

Le rapporteur général retraça la physionomie générale du Congrès, indiqua les résultats pratiques obtenus et convia les adhérents de l'Union nationale à continuer par l'intermédiaire du Bulletin la fructueuse collaboration commencée au Congrès [1].

Puis, M. Paul Deschanel, président de cette dernière séance, que M. Édouard Petit avait salué au double titre d'ami de la Mutualité et de fils d'universitaire, se leva et prononça, fréquemment interrompu par les applaudissements de l'assistance, un superbe discours dont voici les idées essentielles :

« C'est, dit-il, une bonne fortune pour moi, qui me sens ici en famille, de saluer avec vous la mémoire d'un homme qui me fut très cher et dont le nom est désormais immortel, de saluer aussi ceux qui poursuivent son œuvre, c'est-à-dire le personnel enseignant tout entier et, en particulier, celui qui n'est pas seulement un haut fonctionnaire de l'Université, mais un apôtre de la solidarité à l'école. »

Passant en revue les différentes questions étudiées par le Congrès, M. Paul Deschanel félicita les Congressistes de leur méthode et de leur esprit de discipline. Il insista particulièrement sur la gravité de la faute que commettrait le père de famille qui, effrayé par sa propre cotisation obligatoire, retirerait son enfant de la Mutualité scolaire. Chiffres en mains, il prouva que seule la Mutualité scolaire permettra au salarié d'avoir plus tôt une retraite plus forte, et de consacrer une partie de sa cotisation obligatoire à l'acquisition d'un bien de famille insaisissable (article 14 de la loi).

Il montra ensuite avec quel intérêt il avait suivi les autres tra-

1. Le texte complet du rapport général a été publié par l'*Avenir de la Mutualité* du 19 novembre (10, rue St-Chrystoly, Bordeaux) et par le Bulletin de l'Union.

vaux du Congrès. Puis, revenant sur les déclarations faites par M. Léon Robelin à la séance d'ouverture, il expliqua en détail la tactique adoptée par le Conseil supérieur pour rendre applicable l'amendement Fortier et fournit les plus intéressantes explications sur le projet d'aliénation partielle du fond commun qu'il vient de déposer avec MM. Albert Métin et Siegfried.

Après avoir rappelé que la Fédération des sociétés de retraites qu'il préside organisait une Caisse centrale de retraites à laquelle les plus petites sociétés pourraient s'affilier, il termina cette allocution si précise et si pleine de choses utiles en traçant un tableau éloquent du rôle social de l'Instituteur.

Une salve d'applaudissements prolongés salua cette belle péroraison et le Congrès fut déclaré clos, après la proclamation de quelques distinctions mutualistes accordées à de dévoués collaborateurs et collaboratrices de l'Union nationale.

V

Le premier Congrès de l'Union Nationale des Mutualités scolaires est venu à son heure, pour rendre confiance aux administrateurs dont les convictions auraient pu être ébranlées par les critiques décourageantes des pessimistes, qui leur représentaient la loi des retraites comme un obstacle, alors qu'elle est une aide à qui l'on doit aide, car elle empêche toute solution de continuité dans l'effort mutualiste. Grâce à la publicité donnée aux débats, grâce aux résolutions prises, les familles seront fortifiées dans leurs sympathies effectives pour l'œuvre durable et forte, qui est école d'initiative et de solidarité pour leurs filles et pour leurs fils.

De plus, comme le Congrès émane de l'Union nationale, il est certain que ses vœux ne seront pas de pures manifestations platoniques, car la réalisation en sera poursuivie avec méthode et suite.

Ernest Rochelle,
Professeur au Lycée de Bordeaux,
Rapporteur général du Congrès.

L'Étude d'un fleuve[1].

(La Loire).

Le temps est loin, heureusement, où l'étude d'un fleuve consistait en quelques formules aussi monotones qu'implacables, où chacun d'eux « prenait sa source », puis « se dirigeait » au gré des obstacles rencontrés, « grossi » d'affluents eux-mêmes « grossis » d'autres rivières, « arrosait » telles villes remarquables, « se jetait » enfin à la mer par un estuaire plus ou moins large ou à travers un delta plus ou moins net[2]. Ce n'était guère qu'un tracé linéaire parlé. Pourtant l'homme n'a-t-il pas toujours essayé de saisir la vie de l'eau courante, la beauté active, un peu mystérieuse, de la source qui sourd, de la rivière, calme ou irritée, qui s'écoule, qui travaille? L'artiste qui prétend personnifier ces « divinités » bienfaisantes ou terribles, ne s'efforce-t-il pas de surprendre le secret de leur physionomie particulière? De même ingénieurs, négociants, hygiénistes; qu'il s'agisse de résoudre le problème ardu des voies de communication, de contrôler ou d'assurer l'alimentation des centres populeux, tous veulent atteindre la physionomie du cours d'eau, sûrs de ne trouver profit ou sauvegarde qu'à condition de posséder les traits caractéristiques de la vie du fleuve. Car les cours d'eau vivent et chacun a sa vie originale. « Un fleuve est une individualité et la description géographique a précisément

---

1. L. Gallouédec, *La Loire*. Étude de fleuve. Paris, Hachette, 1910, in-8, 347 p., 4 cartes, 42 graphiques.

2. Sans doute, il y a un moment, dans l'enseignement, où l'on ne peut guère songer qu'à graver dans la mémoire de l'enfant les notions qui sont la base essentielle du savoir. Même nous croyons que la « nomenclature » reste indispensable et doit se compléter, avec l'âge. Mais le prolongement indéfini de cet enseignement ou son exclusivisme ne s'admettent plus. Dès qu'il est possible de faire comprendre les raisons profondes et un peu complexes des phénomènes, on ne saurait se contenter d'un enseignement formulaire et formaliste.

pour objet de dégager les caractères qui constituent cette individualité avec les raisons qui les déterminent[1]. » Ainsi compris, l'enseignement de l'hydrographie peut s'animer comme une série de biographies : les anecdotes intéressantes ne manquent pas plus à la vie des fleuves qu'à la vie des hommes. Les manuels dont se sert aujourd'hui l'enseignement secondaire le prouvent assez. Seulement les ressources manquent bien souvent encore. Pour chaque réseau fluvial on aimerait à consulter quelque ouvrage analogue à celui que M. Gallouédec consacre à la Loire.

I

Cette « étude de fleuve » ajoute une touche heureuse au portrait de notre pays que l'école géographique française a entrepris[2]. Elle prend rang aussi parmi les nombreux et importants travaux qui, en beaucoup de pays, depuis quelques années, se donnent pour objet l'étude des fleuves. Par nécessité économique, pour aménager ou améliorer les cours d'eau, ces « chemins qui marchent », pour capter l'énergie transformable en force électrique, pour détourner vers des canaux d'irrigation une partie de l'eau courante, l'attention des gouvernements[3] mêmes a dû se porter sur les enquêtes hydrologiques. D'autre part, les géophysiciens ont insisté de plus en plus sur la part qui revient à l'érosion dans l'aspect actuel de la terre. Ils ont

1. Gallouédec, p. 16.

2. Nous avions déjà *la Seine* de Belgrand, Paris, Dunod, 1872, mais œuvre d'ingénieur, malgré tout, plus que de géographe. Un autre ingénieur, Lenthéric, nous a donné *le Rhône*, Paris, Alcan, 1892. Pour les études de géographie française, cf. Demangeon, *la Picardie*, Paris, Colin, 1905 ; Blanchard, *la Flandre*, Paris, Colin, 1906 ; Vacher, *le Berry*, Paris, Colin, 1908 ; Vallaux, *la Basse-Bretagne*, Paris, Cornély, 1907 ; Chantriot, *la Champagne*, Nancy, Berger-Levrault, 1905 ; de Félice, *la Basse-Normandie*, Paris, Hachette, 1907 ; cap. Vidal de Lablache, *la Meuse*, Paris, Colin, 1908 ; Deprat, *le Relief de la Corse*, in *Rev. de Géog.*, 1908, etc.

3. En Allemagne ont paru des œuvres de premier ordre sous la direction du Wasserauschuss de Prusse, du Zentralbureau du grand duché de Bade, etc. Aux États-Unis, le *Geological Survey* publie des Watersupply and irrigation papers. L'Italie a la Carta Idografica du Ministère de l'agriculture, avec bulletins. En France, le Ministère de l'agriculture (direction de l'Hydraulique et des Améliorations agricoles), le Ministère des Travaux publics (service du nivellement) ont commencé des travaux forts importants.

posé la notion féconde des cycles d'érosion [1], montré la vie des cours d'eau, leurs luttes, la défaite des plus faibles, le triomphe des plus vigoureux, établi les relations précises entre la dégradation des hauteurs, et l'alluvionnement en pays bas. Bien des géographes, dans leurs études régionales, avaient tenu le plus grand compte de cet élément essentiel, analysé avec soin le rôle de l'eau dans l'organisation physique et économique de la contrée [2]. L'œuvre de M. Gallouédec, qui exprime l'ensemble d'un réseau fluvial, comble heureusement une lacune et accroît, sous une forme plus maniable, les ressources dont pouvait disposer l'enseignement.

Œuvre délicate et de longue haleine. Il n'est pas si aisé, en effet, de démêler les traits distinctifs de la physionomie d'un fleuve. Si la bibliographie que donne M. Gallouédec, à propos de la Loire, comprend déjà 152 numéros, bien qu'elle s'arrête à 1903 [3], elle ne prétend pas cependant être complète et l'auteur, bien souvent, doit regretter l'absence d'informations suffisantes ou suffisamment précises [4]. Les services techniques sont faiblement dotés et leurs enquêtes scientifiques ne remontent pas bien haut dans le passé. Heureux encore sommes-nous que des ingénieurs, à l'intelligence souvent remarquable, aient tant donné avec si peu de moyens. Quant aux études géographiques de détails, dont les résultats seraient si utiles pour élaborer une étude d'ensemble, elles commencent à peine et souffrent d'ailleurs aussi du défaut de documents. Au reste, ces documents, il faut les critiquer; on ne peut en faire état qu'après discussion [6]. On ne saurait, semble-t-il, se flatter d'obtenir plus que des approximations, en bien des cas. Toutefois on a des

---

1. Pour ces notions, nous nous permettons de renvoyer aux ouvrages de géographie générale (de Lapparent, *Leçons de géographie physique*; de Martonne, *Traité de Géog. physique*, Paris, Colin, 1909).
2. Par exemple Vacher, *Le Berry*, Paris, Colin, 1908.
3. Gallouédec, p. 32-40. Malgré la date d'édition, il faut prendre le livre comme achevé en 1904. A la prochaine édition, une note à ce sujet suffirait à mettre les choses au point.
4. Gallouédec, passim, notamment livre II, chap. I, p. 97-126.
5. Dans sa thèse sur le Berry, M. Vacher a donné d'excellentes études sur le Cher et la Vienne, entre autres. M. Gallouédec n'a pas pu en user (cf. note 4 de la page 4).
6. Gallouédec, livre II, chap. I.

résultats suffisamment approchés pour prétendre bâtir sur eux des raisonnements géographiques.

II

Or, pour déterminer le régime d'un fleuve, il faut établir comment et dans quelle mesure le fleuve dépend du terrain, du relief, du climat, du régime même des affluents. Mais cette dépendance actuelle ne s'explique pas assez sans la considération du passé.

Force est donc de rechercher pourquoi le fleuve se situe comme nous le montrent les cartes. Aussi, dans le chapitre I du livre I[1], M. Gallouédec rappelle-t-il à grands traits les variations de la vallée de la Loire aux époques antérieures à la nôtre[2], variations dépendant des grands mouvements orogéniques qui affectèrent le sol français et dont la résultante donne la conformation actuelle de la vallée. Si, dès les temps primaires, l'emplacement de la vallée se marque dans le Massif Central, c'est seulement à l'époque tertiaire que l'écoulement s'établit désormais vers le Nord, que le relèvement du bord S.-E. du Massif interrompt toute communication avec la région méditerranéenne. Mais un affaissement se produit au N.-W. de notre pays; la mer pénètre, de l'O., jusque dans le bassin parisien, attire à elle la Loire qui décrit dès lors une longue boucle autour du Massif Central. D'où la ramure si développée des affluents de gauche, issus du même Massif, et la rareté, la pauvreté des affluents de droite. Du même coup, le réseau de la Loire trouve un « niveau de base » nouveau ; son activité est sollicitée et l'érosion entame derechef les roches des hauteurs[3]. En outre, le point de contact entre fleuve principal et mer subit des variations auxquelles les afluents ne sauraient demeurer insensibles[4]. Or, les oscillations du niveau

---

1. Gallouédec, p. 41-52. Ce livre est précédé d'une Introduction où l'auteur expose l'histoire des services techniques et des reconnaissances effectuées.

2. M. Gallouédec n'a pas beaucoup insisté sur ce genre de questions. Il a préféré insister sur l'étude du régime des eaux. Il est permis de penser que cela n'aurait pas fait tort à ceci.

3. Cf. Demangeon, *Ann. de Géog.*, 15 mars 1910, montre comment les variations du niveau de base ont pu déterminer trois cycles d'érosion dans le Limousin.

4. Cf. Vacher, *op. cit.* Explique, notamment, les différences d'aspect et de vie des divers tronçons du Cher.

de base, capables de « rajeunir » un cours d'eau, causent ainsi, parfois, la capture d'une rivière plus haut placée et plus ancienne par le cours d'eau rajeuni et doué d'une énergie nouvelle. Les phénomènes de capture s'observent assez fréquemment, de nos jours encore [1].

Qu'elle apparaît lointaine, alors, cette ancienne conception d'un fleuve qui, sa source « prise », dévale, guidé par les obstacles, comme si, le relief actuel une fois établi, ce fleuve ensuite était apparu! L'unité actuelle du cours provient souvent de diversités antérieures; la Loire, par exemple, fut « constituée par des tronçons d'époques diverses dont les raccords ont été opérés par des accidents géologiques successifs [2] ». Rien ne permet d'affirmer que c'est une situation acquise pour toujours. En l'état actuel, des déplacements partiels de direction paraîtront épisodes de peu d'importance, au moins relativement [3]. Mais s'ils se produisent, n'est-ce pas une preuve du travail persistant du fleuve qui érode ici, alluvionne plus loin, toujours inquiet? Ce que nous fixons aujourd'hui par l'étude, ce n'est qu'un moment dans l'évolution générale du fleuve. Admettons qu'il ait « régularisé son profil d'équilibre », qu'il manifeste une certaine stabilité, le repos de la vieillesse, est-ce à dire qu'un jour, peut-être, quelque accident ne lui vaudra pas un regain de jeunesse? L'hydrologie met en défiance à l'égard des affirmations trop absolues. Elle nous convainc que le fleuve avec son cortège d'affluents, se laisse difficilement encercler par une palissade de montagnes ou de collines qui délimiterait un bassin absolument distinct [4]. La nature vivante — et la nature inanimée elle-même

1. En 1903, à Madagascar, le Kamoro, affluent de la Betsiboka, aurait capté la Mahajamba. (*Rev. des Questions dipl. et col.*, mai 1903). — Dans nos Alpes il est facile d'observer des captures possibles, imminentes, par exemple au col de Lindar (N. de Montmélian) : le ruisseau qui s'écoule au S. vers la Dhuite, menace vivement le Lindar qui se déverse au N., les sources s'avoisinent à quelques mètres de distance (cf. carte au $\frac{1}{80\,000}$, feuille Albertville, S.-O.). — Cf. aussi Vacher : la vallée de la Vienne et le coude d'Exideuil (*Ann. de Géog.*, 15 mars 1905).

2. Gallouédec, p. 43.

3. Sur ce point, cf. Gallouédec, p. 54-67.

4. M. Gallouédec indique (p. 41) l'abus qu'on a fait de ce terme « bassin » et précise le sens qu'on doit lui attribuer. Nous avouons préférer une autre expression, qui rappelle moins les errements de jadis et qui ne préjuge

vit en un certain sens — n'admet point les cadres rigides que notre esprit de classification étroite voudrait lui imposer. Affaire de nuances, affaire de science.

Ce n'est pas que des réseaux fluviaux voisins s'interpénètrent toujours, partout, et qu'on ne puisse pas, même dans les cas les plus difficiles, convenir du domaine hydrologique de chacun. Convenons que, même en région indécise, nous délimiterons l'étendue de nos recherches. Nous aurons ainsi défini un certain espace. Quels terrains le composent? Selon leur nature pétrographique, selon leur degré de perméabilité, ils favorisent la régularité ou l'irrégularité du régime fluvial. Imperméable, la roche nue n'absorbe l'eau que par les fentes qui la recoupent; perméable, elle peut l'être grâce à des diaclases, grâce à des pores. La capacité d'absorption, surtout en ce qui concerne les terrains très perméables, n'est pas encore rigoureusement établie[1]. Il convient, d'ailleurs, toujours, de tenir compte de l'évaporation et des variations du niveau hydrostatique[2]. Les terrains les plus perméables peuvent se trouver parfois saturés au point que le niveau hydrostatique affleure la surface du sol. Dès lors ils se conduisent comme les terrains les plus imperméables; les crues désastreuses de la Seine en 1910 l'ont malheureusement prouvé. Mais, d'ordinaire, il est très vrai qu'à des terrains imperméables risque de correspondre un réseau fluvial de régime irrégulier. Des études de détail pourraient préciser davantage. M. Gallouédec n'a pas beaucoup insisté sur ce point, lorsqu'il posait les « conditions générales du bassin[3] »; mais il y revient un peu lorsqu'il entreprend l' « étude scientifique du régime des eaux[4] », et l'on peut

---

pas autant la distinction nette des réseaux. Les phénomènes de bifurcation (Cassiquiare, *Cours d'eau argentino-brésiliens*) peuvent intervenir, chez nous mêmes. M. Martel a signalé la Serre qui, parfois, sous le Causse de Sévrac, se déverse à la fois vers le Lot et vers le Tarn. L'expression « domaine hydrologique » nous paraît convenir mieux, moins prêter à de fausses interprétations.

1. En ce moment, croyons-nous, des observations très précises ont été commencées à ce sujet sur les terrains tertiaires du bassin aquitain.

2. Pour cette notion, cf. les *Manuels de géographie physique* et de Launay, *Géologie pratique*, Colin, 1901, p. 50-51.

3. Gallouédec, p. 66-67. — Une carte de répartition des terrains perméables et imperméables aurait rendu service.

4. *Id.*, livre II, passim, p. 127-221.

admettre avec lui que le domaine de la Loire est couvert, dans la proportion de 45 p. 100 [1], par des terrains imperméables. Proportion très forte, évidemment, et qui paraîtra plus redoutable si l'on se rappelle que les principaux affluents appartiennent en grande partie à cette région. D'autre part, il arrive que les terrains perméables le soient trop. Ainsi le val d'Orléans est « miné dans toute son étendue [2] » ; la Loire y perd une partie de ses eaux [3], lesquelles lui reviennent soit par le Loiret, soit par des sources de fond. Ces défectuosités ne peuvent qu'accroître « l'irrégularité désastreuse [4] » d'un fleuve dont le réseau ruisselle sur le Massif Central.

L'eau retenue ainsi à la surface court se rassembler dans les vallées à forte pente qui sculptent la masse montagneuse. Sans doute le relief, en général, « apparaît comme modéré [5] » et, d'en haut, l'on a très souvent l'impression d'une « pénéplaine » : les formes usées du relief attestent l'ancienneté d'un pays affecté par le plissement hercynien. Cependant des mouvements postérieurs ont un peu rajeuni les cours d'eau et les hautes vallées, fréquemment, déchirent la roche, abruptes, fortement inclinées. La pente de la Loire, qui atteint 2 mètres par kilomètre jusqu'à Rieutord, compte encore 1 m. 10 entre Andrézieux et Roanne, ne tombe à 0 m. 20 qu'après le confluent de la Maine, — tandis que celle de la Seine, depuis Paris, ne dépasse pas 0 m. 07 [6]. Sur de pareilles pentes, même en terrains perméables, l'eau dévalerait avec rapidité; or, ici, l'imperméabilité du sol ajoute ses effets. Aussi la vague de crue arrive-t-elle très vite pour disparaître de même : le 24 septembre 1866, on cotait, à la Voûte-sur-Loire, 2 mètres d'eau; il y en avait 8 à 10 heures du soir; il n'y en avait plus que 2 le 25 à 4 heures après midi [7]. Autant dire un torrent. Ainsi lancée, la Loire gardera longtemps, même en plaine, l'allure brusque et irrégulière d'un fleuve de montagne. Ce caractère apparaît bien sur un profil en long. Au début inclinaison pro-

1. Gallouédec, p. 67.
2. *Id.*, p. 84.
3. *Id.*, p. 187.
4. *Id.*, p. 67.
5. *Id.*, p. 74. — Pour l'étude du relief, cf. p. 63-66.
6. *Id.*, p. 76 et 92.
7. *Id.*, p. 133.

noncée, « ruptures de pente », témoignages de la vigueur et de la jeunesse relative du cours d'eau. Si l'on avait, à une même échelle — et à une échelle suffisante [1] — le profil exact du fleuve et de ses affluents, il deviendrait possible de les superposer et de reconnaître, d'un coup d'œil, l'antériorité relative de tel ou tel, les plus jeunes ayant le profil le plus tourmenté et la courbe de moindre rayon [2]. De pareils tableaux fourniraient à l'enseignement une aide précieuse. La considération des profils rend service aux savants et M. Gallouédec en a tiré la notion précise des « mouilles et grèves » [3] dont la succession trop rapide vaut à la Loire une infériorité certaine au point de vue de la navigation et prouve encore une fâcheuse irrégularité de régime.

Régime irrégulier. L'expression revient sans cesse dès qu'on parle de la Loire. Pourtant, la nature du sol, la pente ne suffiraient peut-être pas à l'expliquer. La cause essentielle et malheureusement peu accessible aux entreprises humaines, c'est l'alimentation. Ici point de glaciers qui puissent, en saison chaude, maintenir le débit du fleuve. Sans doute, l'hiver, les neiges couvrent le Massif et leur fonte, si elle est trop brusque, si de fortes pluies l'activent, peut bien déterminer des crues sérieuses, d'autant qu'alors le sol est saturé d'eau. Les mariniers d'autrefois escomptaient, précisément, la crue de juin « pour faire un dernier voyage avant les chômages d'été [4] ». Mais il ne faut point abuser, comme on l'a fait parfois, de la fonte des neiges comme explication des crues [5]. L'explication est loin de valoir pour tous les cours d'eau et de valoir toujours pour le même fleuve. Pour la Loire du moins, ce qui cause les crues violentes, redoutables, ce sont plutôt les averses diluviennes [6] qui, poussées par les vents méditerranéens, se déversent en automne

1. Les cartons donnés par M. Gallouédec sont malheureusement trop petits et tracés à des échelles différentes. — Sur la question des profils en long, cf. *Ann. de Géog.*, 15 juillet 1910, notamment p. 330-331. — Voir aussi des profils dans Vacher, *le Berry*, op. cité.

2. C'est ainsi que M. Vacher démontra l'antériorité de la Tardes sur le Cher, *Ann. de Géog.*, 15 nov. 1905.

3. Gallouédec, p. 261.

4. *Id.*, p. 141.

5. *Id.*, p. 150. M. Gallouédec montre bien l'abus que les anciens documents font de cette cause de crue.

6. *Id.*, p. 70 note 1. Analyse du climat, des causes de ces ondées, p. 68-73.

sur la région cévenole, lors que le sol est déjà imbibé par les pluies venues de l'W. Ainsi, du 10 au 13 septembre 1875, on recueillit au Bleymard (Lozère) 0 m. 559 de pluie. Ces abats d'eau énormes — dont les « éclaboussures » atteignent une bonne partie du S.-E. du Massif Central — tombant sur un sol imperméable, se précipitent vers les vallées rapides et souvent étroites. Sur 15 crues remarquables subies par la Loire supérieure depuis 1848 [1], 10 se produisirent en automne; pour la Loire moyenne, sur 22 crues observées de 1846 à 1897, 11 ont lieu vers octobre et il faudrait en ajouter 4 autres en janvier-février [2]. Par contre, en dépit des orages d'été, la Loire est, en cette saison, fort diminuée. Il arrive que, dans l'Orléanais, entre les « levées » éloignées de plus du 3000 mètres, la Loire se réduise à un mince filet d'eau, facile à traverser, alors le plan d'eau peut tomber à 1 mètre au-dessous du 0 de l'étiage [3]. Si l'on compare ces faits avec le tableau des hauteurs de pluie recueillie chaque mois, il n'y a pas concordance fatale. Car il importe de savoir, outre la quantité tombée, la qualité d'une pluie douce ou violente, de considérer l'époque plus ou moins favorable à l'évaporation, l'état du niveau hydrostatique [4].

A l'égard de chaque affluent, même étude s'impose. Ainsi M. Gallouédec reprend, pour chacun des principaux tout au moins, l'examen du sol, du climat, de la pente. Le plus souvent, d'ailleurs, il parvient, par ces enquêtes successives, à pouvoir classer les affluents selon leur régime et l'influence exercée sur le fleuve principal. Le fait est bien connu pour le réseau de la Seine; d'un côté l'Yonne, de l'autre, tous les autres affluents. Cela n'empêche pas d'établir, à l'intérieur d'une catégorie, les nuances qui décèlent l'individualité de chaque cours d'eau. L'Allier n'est guère qu'une autre Loire et « pour faire l'étude hydrologique de l'Allier, il n'y a qu'à résumer pour cette rivière ce qui

1. Gallouédec, p. 153.

2. *Id.*, p. 189. Malgré l'atténuation des crues d'octobre en aval, celle d'octobre 1907 dépassa 5 mètres à Orléans et envahit les quais. — Pour cette atténuation, cf. Gallouédec, p. 190 et sqq.

3. *Id.*, p. 125.

4. *Id.*, p. 117 et sqq. Discussion très serrée et très intéressante de cette question.

a été établi précédemment pour la Loire [1] », en notant toutefois que l'Allier a un souffle moins puissant [2]. Le Cher, lui aussi, est irrégulier, en dépit même de la traversée des plaines berrichonnes; mais enfin il n'est plus guère atteint par les grandes averses d'automne [3]. La Vienne, irrégulière aussi, a des crues plus brusques et plus courtes que celle du Cher [4]. Ce n'est qu'à la fin, dans la région où relief et pente s'atténuent, où le climat devient plus régulier, que le fleuve et ses affluents s'assagissent davantage. Fort heureusement, les crues des affluents ne concordent pas avec celles du fleuve principal, soit qu'elles aient lieu à des époques différentes, soit que celles-là devancent celles-ci [5]. S'il n'en était pas ainsi, quels ravages ne faudrait-il pas redouter de la part du fleuve le plus irrégulier de France?

Aucun de nos grands fleuves ne présente un écart aussi considérable entre le débit d'étiage et le débit de crue. Déterminer exactement le débit d'un cours d'eau, surtout s'il a un lit affouillable et changeant, comme c'est le cas pour la Loire, n'est pas toujours facile. On s'en rendra compte après avoir suivi M. Gallouédec dans sa discussion des formules en usage [6]. Ici encore l'on verra que l'affirmation doit s'entourer de précautions. Toutefois la vérité est suffisamment approchée d'ordinaire et son expression ne manque pas d'éloquence. En ce qui concerne la Loire, comme nous avons les chiffres de débit pour plusieurs points du parcours, nous saisissons à la fois le caractère d'irrégularité qui se maintient jusqu'à la fin et l'atténuation partielle produite par la traversée de régions moins défavorables. Le débit qui varie de 12 à 5 200 mcs. à la seconde sur la Loire supérieure (rapport : 1/433), présente un écart de 25 à 7 500 (1/300) à Orléans, de 100 à 6 200 (1/62) à Montjean [7]. Écart le plus souvent considérable, de sorte que M. Gallouédec, dans sa description [8] du fleuve, peut évoquer, non sans quelque raison, tantôt

1. Gallouédec, p. 171.
2. *Id.*, p. 178.
3. *Id.*, p. 207.
4. *Id.*, p. 215.
5. *Id.*, passim, p. 200-216.
6. *Id.*, p. 112-117.
7. *Id.*, p. 232.
8. M. Gallouédec ne manque point de décrire, de faire voir le fleuve.

le Sahara, tantôt le Mississipi[1]. Encore les périodes de basses eaux l'emportent-elles sur les périodes de hautes eaux : d'Orléans à Blois, pendant 250 jours, le niveau du fleuve n'atteint pas 1 mètre[2]. Et le phénomène toujours inquiétant, c'est la brusquerie des crues, leur apparition subite, leur rapide disparition[3]. Par elle-même, par ses affluents, la Loire est essentiellement irrégulière. Elle « manque de richesse et de diversité dans ses organes »[4], elle en porte la peine.

III

Dès longtemps les riverains ont dû se prémunir contre les débordements de ce fleuve redoutable. Au moyen âge apparaissent les « turcies » ou « levées », qui veulent endiguer le torrent. Depuis, elles se sont étendues au point de compter, entre le bec d'Allier et Tours, 316 kilomètres de long pour 308 kilomètres de fleuve[5]? Or ces digues s'élevaient sans souci des conditions scientifiques. Si elles restreignent trop le lit du fleuve, elles risquent de forcer le débit de crue; si elles ne sont pas très solides, elles risquent d'être ébréchées[6], et alors le flot se répand dans le Val. Ceci atténue la hauteur de la vague de crue, en aval[7]. Il convient de ne pas négliger cette diversion.

Nos fleuves, en effet, ne sont plus abandonnés à eux-mêmes. L'homme intervient à tout instant dans leur vie et, par là même, apporte un correctif parfois important, toujours délicat à évaluer, aux phénomènes naturels. Qu'il déboise ou reboise en montagne, il peut modifier le régime des eaux[8]; qu'il élève des barrages, il

L'étude scientifique, en effet, ne doit pas faire négliger la description littéraire. S'il y a eu, jadis, abus de la « littérature », il serait non moins fâcheux qu'il y eût aujourd'hui abus de la « science ».

1. Gallouédec, p. 233-234.

2. *Id.*, p. 235.

3. Sur la vitesse de propagation des crues, cf. Gallouédec, p. 197-199.

4. Gallouédec, p. 244. Comparaison avec des organismes plus souples, plus variés, p. 243.

5. Gallouédec, p. 194.

6. En fait, on estime que les digues n'offrent plus de sécurité quand le débit dépasse 6 000 mètres (p. 197).

7. Gallouédec, p. 197. C'est une difficulté de plus pour évaluer les grandes crues.

8. Cf. de nombreux exemples, in *Manuel de l'arbre*, *Manuel de l'eau* (publications du Touring-Club).

exerce son influence sur la marche des crues[1]. Les ponts qu'il jette sur un fleuve retardent l'écoulement des eaux, surtout si les arches sont basses et nombreuses, plantées sur un radier solide; ils peuvent parfois contribuer à déterminer des embâcles, pendant l'hiver[2]. D'autre part, la grande industrie, par une consommation déréglée, peut abaisser le niveau hydrostatique de façon inquiétante[3]; la captation d'eaux nécessaires à l'irrigation saigne parfois à l'excès le fleuve, trouble toujours sa vie[4]. Enfin l'homme, en certains cas, prétend accroître la profondeur du lit, soit par un « duit » de maçonnerie, soit au moyen d' « épis », qui rétrécissent le chenal et l'obligent à creuser. Cette mainmise de l'homme sur le fleuve suffit à entraver le libre jeu des forces naturelles et dès lors une étude de fleuve doit en être avertie. Et l'homme est, bien souvent, attiré sur le bord des cours d'eau, s'y groupe selon le caractère de l'hydrographie, dépend du fleuve qui dirige, dans une certaine mesure, ses relations politiques et économiques[5]. Après avoir montré comment et jusqu'à quel point l'homme peut modifier la nature, il serait utile d'indiquer comment et jusqu'à quel point la nature domine l'homme, par exemple, le coude que fait la Loire vers Paris n'a pas été sans contribuer à l'emplacement, au développement d'Orléans, au rôle politique de l'Orléanais du XIe au XVIe siècle[6]. Il y a, dans toute histoire, une part, si restreinte soit-elle, de géographie.

IV

Par contre, bien souvent aussi un fait de géographie, de géographie économique tout au moins, s'explique par l'histoire. Si

1. Gallouédec, p. 163-165, étudie les effets produits par la digue de Pinay.

2. *Id.*, p. 193 et 315. Le cas d'embâcle est rare à la vérité sur la Loire, du moins l'embâcle due à cette cause.

3. Ainsi le débit de la Somme aurait baissé depuis l'établissement de la sucrerie d'Essigny (Demangeon, *la Picardie*, p. 126 et sqq.)

4. Tels les ouaddi africains, les fleuves du Turkestan, ou même la Durance chez nous, ou encore la dérivation de la Neste. Pour le Nil, où l'homme n'a fait qu'augmenter les barrages naturels, le cas n'est pas tout à fait le même.

5. M. Gallouédec n'a envisagé ce point de vue qu'en passant. On pourra regretter qu'il n'ait pas insisté davantage.

6. Gallouédec, p. 327.

la Loire n'est plus considérée comme navigable, cela tient à la transformation des conditions générales du commerce, aux nécessités jadis inconnues de masse transportée, de sécurité, de régularité dans les arrivages [1]. Les fleuves sont bien des « routes qui marchent ». Encore faut-il qu'elles marchent au pas du mouvement économique contemporain. Question de plus en plus pressante au temps où les voies ferrées sont surchargées, où les voies terrestres s'adaptent encore peu aux charrois automobiles, où l'on espère trouver dans les cours d'eau un moyen économique et sûr. Une étude de fleuve ne saurait sans faute, négliger ce point de vue.

Or, les fleuves irréguliers, s'ils peuvent rendre d'autres services, admettre l'établissement d'usines hydro-électriques [2], favorisent peu, évidemment, la navigation. Ce sont fleuves travailleurs et, dès que la pente ou la force vive de l'eau s'atténue, ils déposent leurs alluvions. Tous ces rivelets qui ruissellent sur le Massif Central apportent aux rivières un peu de « chair de montagne » ; les rivières, le fleuve, lors des crues, démolissent les berges, surtout dans les parties concaves [3]. Ainsi se forment des grèves, des bancs de sable qui se déplacent constamment vers l'aval, atteignent enfin la mer [4] où ils forment peu à peu, si les conditions sont favorables, le delta sous-marin du fleuve. Ces grèves sans cesse modifiées modifient sans cesse le tracé du chenal qui doit réunir les mouilles. Jadis ce chenal, tel quel, suffisait ; souvent on « chevalait [5] » à travers les sables pour avoir un tirant d'eau suffisant ; échouages, lenteur, modicité des charges, on pouvait s'en accomoder. Outre les causes ordinaires de chômage, basses eaux

---

1. Gallouédec, p. 338. L'auteur a très bien mis en lumière ce point important et ruiné la légende de l'ensablement de la Loire depuis quelques siècles.
2. On trouvera dans le journal *la Loire navigable* d'avril 1908, une carte donnant la répartition des usines dans le domaine de la Loire, par L. Bresson.
3. Ce serait cette démolition des berges qui fournirait la plus grosse part des sables (Gallouédec p. 250 et sqq.). Sur la question : écoulement fluvial et dénudation, cf. *Ann. de Géog.*, 15 novembre 1910 (d'après U.-S. Geological Survey).
4. Pour passer de Briare à Nantes, une grève mettrait un siècle ou un siècle et demi (Gallouédec, p. 287).
5. C'est-à-dire qu'on creusait un peu les sables, entre 2 mouilles, cf. p. 185.

d'été, grosses crues d'automne, on était arrêté parfois par les glaces, l'hiver [1]. La Loire se prend, en effet, par les hivers rigoureux. On se souvient encore de la formidable embâcle de Saumur (1879-80). La débâcle peut causer alors des dégâts énormes. Il faut bien dire que la Loire ne connaît que rarement un phénomène normal ailleurs, dans l'Europe orientale, par exemple. Du moins vient-il ici ajouter encore aux difficultés de la navigation.

D'aucuns, cependant, prétendent rendre la vie à ce fleuve mort. Avec un enthousiasme sincère, une science remarquable et un esprit d'initiative digne d'éloges, les Nantais veulent « débloquer » le leur en amont de Nantes. L'œuvre déjà accomplie mériterait qu'on s'y arrêtât [2]. Entre la Maine et la mer, les résultats obtenus justifient les espérances. Quelque opinion qu'on ait sur le projet d'une Loire navigable jusqu'à Briare, quelques doutes qu'on puisse justement émettre à propos de la régularisation proposée de la Loire moyenne, les efforts tentés dans des conditions autrement favorables sur la Basse-Loire doivent être retenus.

Sous une forme ou sous une autre, le fleuve tente les entreprises humaines, appelle l'attention de la culture, de l'industrie, du commerce. Son caractère physique, s'il nous intéresse par lui-même, nous intéresse autant, sinon davantage, par le profit ou le péril que notre activité doit en attendre.

Par lui-même un fleuve vit; il crée de la vie sur ses bords, il peut en détruire. Dans le tout complexe des phénomènes physiques, il joue un rôle de premier ordre. C'est le grand niveleur, qui abaisse la montagne et remblaie la vallée; mais il tend ainsi vers sa mort, jusqu'au moment où quelque mouvement du sol lui rendra un peu de jeunesse vigoureuse. A tous les âges, il attire l'homme qui s'efforce de le plier à ses besoins. Étroitement corseté dans la ligne des quais, des épis, des levées, il portera bateau, deviendra artère vitale; plus haut, ses cascades bruyantes iront mouvoir les turbines; qu'il s'enfouisse sous terre, on le forcera à réapparaître pour alimenter les villes. Mais

1. M. Gallouédec consacre aux glaces tout un chapitre, p. 305-322.

2. Il est vrai que, en 1903, on n'était qu'aux débuts. Il nous semble cependant que le problème aurait mérité plus que les quelques lignes intitulées : « perspective d'avenir », cf. p. 340-341.

bien souvent, le fleuve renonce difficilement à sa liberté, surtout s'il est fils seulement de pluies irrégulières, et, de temps en temps, ses colères manifestent sa puissance : il fait éclater l'armature qui l'emprisonne, renverse les usines, ravage les cultures, emporte les hommes, à moins que, d'autres fois, il ne disparaisse enfin si profondément qu'il se mette hors d'atteinte. Il a mille façons de se dérober à l'observation des savants dont le savoir donne la puissance. Cependant, de plus en plus, partout, les savants l'attaquent. Leurs enquêtes se multiplient, se précisent : leurs moyens se perfectionnent; leurs résultats permettent de mieux savoir, de pouvoir plus. L'ouvrage de M. Gallouédec [1], auquel il faudrait tant de répliques, montre bien les difficultés et la valeur de pareilles entreprises. De tels livres sont précieux pour l'enseignement, ils lui ouvrent une mine de renseignements précis, ils le confirment dans la prudence de ses affirmations, ils l'assurent dans l'emploi des méthodes plus rigoureuses et plus vivantes.

ELICIO COLIN.

---

1. Qu'on nous permette une dernière remarque : les cartes insérées sont bien réduites et aucune gravure n'illustre le texte. Les éditeurs de la Loire ont prouvé cependant que des deux côtés, ils étaient aussi riches que quiconque.

Deux ministres : Fortoul et Duruy[1].

L'Empire autoritaire et l'Empire libéral.

I

Le Ministère Fortoul.

Les *Lettres sur l'enseignement*, publiées par Bersot en 1857, se rattachent à un mouvement d'opinion qui a pour point de départ la trop célèbre « bifurcation » inaugurée par le ministre Fortoul. Le 10 avril 1852, ce ministre soumettait au prince-président un plan d'études qui, dès la 4e, divisait les élèves en scientifiques et littéraires, simplifiait les études secondaires élevées en les dégageant des recherches historiques et philosophiques « intempestives à cet âge », réduisait, en particulier, la philosophie à la logique. Le 18, Bersot écrivait à sa famille que le plan d'études était universellement honni, et d'autres que des universitaires n'étaient pas moins sévères pour « cette tentative nouvelle d'abêtissement »[2]. A la distance où nous sommes des événements, nous en pouvons parler sans parti pris.

Fortoul n'était pas le premier venu. Proche parent de l'orateur Manuel, dépositaire des papiers de l'abbé Sieyès, élève de Fauriel et de Quinet, ami de Sainte-Beuve, qui, dès 1838, lui consacra un « lundi », et, dix-sept ans après, se fera l'habile avocat de ses réformes[3], il était lettré, érudit et artiste. L'art lui avait été révélé par la vue d'un tableau de Memling. Il avait donc écrit, avec une histoire particulière de l'art en Allemagne, une histoire comparée de la peinture chez les anciens et les modernes,

---

1. Extrait d'un livre que va publier la librairie Hachette sous ce titre : *Bersot et ses amis* (Renan, Cousin, Scherer, Sainte-Beuve, Prévot-Paradol, Gréard, Thiers, Michelet, J. Simon, Rémusat, J. Ferry, etc.)

2. Edm. Rousse, *Lettres à un ami*, 20 avril 1852.

3. Sainte-Beuve, *Premiers lundis*, 15 sept. 1838. — *Causeries du lundi*, 8 janvier 1855.

et songeait à écrire une histoire générale de l'art[1] quand il mourut soudainement aux eaux d'Ems, le 7 juillet 1856. Avec éclat, orateur éloquent bien qu'un peu apprêté, il avait professé aux Facultés de Toulouse et d'Aix. Député, devenu ministre, il avait entrepris de publier la collection des poètes du moyen âge et les chants populaires de la France. Quand, un an avant sa mort, il remplaça Raoul Rochette à l'Institut, ceux qui l'élurent purent protester qu'ils n'avaient pas élu le ministre, mais le savant.

Et pourtant sa mémoire est demeurée impopulaire dans l'Université. L'esprit qui l'inspirait n'était pas douteux : à dessein il rétrécissait l'horizon des esprits et détendait le ressort des âmes. La raison d'être d'un tel ministre, qui n'eût été rien sans l'Empire, et qui, par l'Empire, était tout, c'était de personnifier un pouvoir sorti d'un coup de force : le « bon garçon » dont parle Saisset, enflait donc la voix, prenait des airs féroces d'ogre et substituait sa justice plus expéditive à la justice des magistrats, « embarrassée de formes compliquées[2] ». Il était surtout tracassier. Dans les mille détails de la vie scolaire on se heurtait aux exigences de son despotisme myope. Enfin, et ceci est plus sensible que tout à certains esprits qui ne sont pas nés serviles, ses circulaires créaient une sorte d'idéal de platitude qu'administrateurs et professeurs devaient s'efforcer d'imiter, et rien n'est plus pénible à voir que cet effort d'imitation gauche. Quelques mois avant la mort de Fortoul, la naissance du prince impérial provoqua une triste émulation d'obséquiosité. Les fonctionnaires de Paris sentent redoubler leur ardeur en présence de ce berceau qui ne permet plus de craindre pour le résultat de leur travail. Et ceux de Strasbourg, quatorze ans avant l'annexion allemande, s'écrient : « La naissance de votre fils fait la joie de la France et la sécurité du monde ».

Tout cela explique, sans doute, que des hommes comme Bersot s'acharnent sur la bifurcation, d'où ne venait pas tout le mal. Plus va s'alourdissant le fardeau des connaissances nécessaires, plus s'impose à l'élève la nécessité de se spécialiser à un

1. Ravaisson, obsèques de Fortoul, 12 juillet 1856.
2. Circulaire du 2 mars 1852.

certain âge, qu'il s'agit seulement de déterminer en ôtant à la spécialisation son caractère hâtif et absolu. MM. A. Croiset, Gebhart, Gabriel Monod, Anatole Leroy-Beaulieu, Darboux, dans la grande enquête parlementaire de M. Ribot, ont préparé les esprits au retour en grâce de la bifurcation. M. Boutroux même assure qu'elle avait été plutôt favorable aux études littéraires. On croirait lire une de nos Instructions modernes en lisant cette Instruction du 15 novembre 1854, fille des circulaires de 1840 publiées sous le ministère Cousin :

« L'explication des auteurs français est un exercice nouveau qui n'a été introduit régulièrement dans l'enseignement universitaire que depuis un petit nombre d'années : on avait paru supposer d'abord que les auteurs français n'avaient pas besoin d'être expliqués... Le professeur doit attacher une très grande importance à l'explication des auteurs français : il faut qu'il détermine la valeur et la propriété des termes, leurs rapports, leurs acceptions diverses, qu'il rende sensible la liaison des idées, qu'il distingue les idées principales et les idées accessoires, qu'il montre dans quel ordre elles sont disposées, quelles formes leur donne le raisonnement ou l'imagination, quels sentiments elles éveillent, quelle physionomie leur prête le génie particulier de l'écrivain. On comprend aisément qu'un pareil exercice ne peut s'improviser et qu'il doit être préparé avec soin par les élèves et par les professeurs [1] ».

Quant aux sciences, c'est un ami intime de Bersot qui l'éclaira sur un point délicat. Garsonnet avait passé, en 1853, de la rhétorique de Bordeaux, « ce pays qu'on regrette toujours », à l'inspection académique de Dijon. Il félicite son ami de son livre, et paraît l'approuver sans réserve : « Nous pensions tous comme toi sur la bifurcation » ; mais il ne lui cache pas pourquoi il n'en souhaite pas très vivement la chute :

« Ceux qui l'abominent, les Jésuites, savent quelques bribes de grec, un peu de latin (de saint Jérôme) et du français d'un goût suspect. Avec ce mince bagage on faisait des bacheliers à

---

1. Fortoul, *Réforme de l'enseignement*, 1856, 4 vol. in-8, t. I. — Il pouvait rappeler le temps « où le latin menait assez lentement le français à sa suite, comme un appendice auquel la pratique avait fait une place sans lui donner son rang... ».

l'ancienne mode. Avec le système Fortoul, il faut des sciences prises à dose égale, et les pauvres abbés sont là-dessus d'une ignorance égale à celle de ton serviteur [1]. »

L'inspecteur Garsonnet n'en méprise pas moins « toute cette fortoullerie », et les « manants » dont les grosses mains, sous prétexte de gouverner l'Université, l'aplatissent. Toute l'Université pense, parle (en secret) ainsi, et ses professeurs ont une façon assez sûre de faire échouer un plan d'études, c'est de l'appliquer mal ou simplement de l'ignorer.

Mais l'auteur des *Lettres sur l'enseignement* ne s'emprisonnait pas dans l'historique et la critique des plans d'études, ou même du baccalauréat, qu'il réduisait très raisonnablement à n'être plus « que la preuve d'études bien faites ». Il combattait la fureur des concours, les exercices destinés à l'élite et dont le grand nombre tire peu de profit, vers latins, discours latins, et plaidait en faveur de la lecture sous toutes ses formes; il désirait rendre les élèves plus actifs dans la classe. Remarquable en soi, il le reconnaît, le plan d'études devait échouer, parce qu'il méconnaissait la nature de l'enfant, et c'est la connaissance, c'est l'amour de l'enfant qui donnent leur originalité et leur accent à ces lettres tantôt railleuses, tantôt mélancoliques ou tendres d'un universitaire qui se souvient et qui prévoit.

Ces *Lettres* firent quelque bruit, et le *Journal général* (officiel) s'en montra ému. Prévost-Paradol, qui venait d'entrer aux *Débats*, n'osait parler de matières si controversées, mais laissait espérer à Gréard, pour Bersot, une « réclame » de Saint-Marc Girardin [2], que celui-ci promit bientôt. C'était une bonne fortune : grande était, en effet, en ces matières, l'autorité de Saint-Marc, que l'Empire n'avait pas cru pouvoir exclure du Conseil supérieur. Rédacteur aux *Débats* depuis trente ans, professeur à la Sorbonne, académicien, il avait été chargé dans sa jeunesse, en 1830 et 1833, de missions en Allemagne, où il avait surtout étudié « l'instruction intermédiaire », cette instruction qu'excluait

1. Garsonnet à Bersot, 10 avril 1857 (inédit).

2. « Quant à Bersot, fais-lui mes remerciements et ajoute qu'on n'ose plus parler de ses *Lettres*; que cependant on pourrait lui faire une réclame si M. Saint-Marc en dit un mot à M. Bertin. » (Prévost-Paradol à Gréard, mars 1857, inédit.)

notre système uniforme. Dans ses livres, dans ses discours de la Chambre, ce classique affirmait l'urgence d'une réforme : « L'éducation classique, toute littéraire comme elle l'est, est bonne pour quelques-uns ; elle est détestable quand elle est donnée à tous... A Dieu ne plaise que toute la nation ait fait sa rhétorique ! Je crois que, de même qu'il y a une grande diversité de professions, il doit y avoir une grande diversité d'études [1]... » Catholique de croyance et voltairien d'humeur, il est le héros d'aventures pédagogiques qui ne peuvent arriver qu'en son temps et à lui :

« Dans une séance du Conseil de l'Instruction publique, fin de 1854, rapportée par Saint-Marc Girardin, le ministre présente au Conseil, pour adoption, une édition expurgée du *Siècle de Louis XIV*, faite par son ordre. La Commission est composée de Nisard, Troplong, Mgr Parisis, Saint-Marc Girardin et autres. Saint-Marc non présent, l'évêque fulmine, interdit le livre, entraîne Troplong ; Nisard épouvanté court conter ses peines à Saint-Marc et au ministre. Celui-ci prie Saint-Marc de venir à la séance suivante et de défendre son pauvre Voltaire expurgé. Dans la discusion, Saint-Marc argumente des périls d'une réaction prochaine, inévitable peut-être avant trois ou quatre ans, et des éditions Touquet en voie de revenir à la mode si l'on n'y prend garde. A quoi Monseigneur répond qu'à la vérité lui-même ne se dissimule pas qu'un changement s'opère dans l'opinion,... et que lui aussi s'attend à des luttes nouvelles ; mais c'est une raison de plus pour ne pas laisser de trêve à l'erreur. Saint-Marc, en félicitant le ministre de sa raison impartiale, ferme, éclairée, rallie aisément la majorité, qui veut être agréable ; Troplong lui-même cède, et Voltaire est absous d'autorité [2]. »

Il racontait aussi ces choses à Bersot, dans ce Morsang que Bersot aimait et qui l'aimait beaucoup [3]. Volontiers il loua ses *Lettres*, et « ce rare talent naturel pour ces écrits courts et vifs qui s'appellent des brochures » ; mais, classique plus timide en ceci, il ne se résignait pas à la suppression du discours et des vers

---

1. *Notices historiques et littéraires sur l'Allemagne*, 1832. — Discours du 2 juin 1838.
2. Papiers inédits de Dubois, 1854.
3. Saint-Marc Girardin à Bersot, 12 juin, 26 août 1857. — Voir *Débats* 1er et 18 février, 23 avril.

latins. Leur liaison se resserra vers cette époque; c'est en 1857 que Bersot écrivit son étude sur Voltaire, à propos d'une édition de la *Correspondance*, dont la préface est de Saint-Marc. Tous deux se félicitent que le « système » Fortoul soit mort et tué par deux universitaires libéraux. Chacune de ces rencontres à Morsang était pour Bersot comme une courte délivrance : « Je suis né, dit-il, pour être fermier, pourvu qu'il ne faille pas se lever trop bon matin ou être dehors par les temps d'orage[1] ». Mais, au retour, le fardeau du métier pesait plus lourd à ses épaules. C'est ce qui le décida sans doute à accompagner en Italie le jeune Jonquoy, fils d'un notaire de Paris récemment décédé, petit-fils de Mme Lagrenée, qui appartenait à la famille de l'ancien directeur de l'École française de Rome : « La famille m'a pris en grande amitié, et désire vivement que je l'accompagne dans le voyage d'Italie... On voyagerait très confortablement, s'arrêtant un mois dans les principales villes, le temps nécessaire partout, et à ma volonté[2]. » Il est à Gênes vers la fin de décembre 1857; puis, à Florence et à Rome. C'est un « émerveillement »; mais il n'écrit guère que des billets, ici se souvenant d'Arcachon à Ostie, à Castel-Ferran, dans les forêts de pins; là, décochant quelques traits malins, comme celui-ci, après le sermon d'un jésuite : « J'attendais beaucoup de complaisance d'un jésuite; mais j'ai été encore étonné : il sauve tout le monde[3] ». Au début de mai 1858, il est de retour à Versailles, après cinq mois de voyage, dont un passé à Florence et deux à Rome; une congestion de Mme Lagrenée l'a empêché de visiter Naples.

Dès son retour, lisant le discours de distribution prononcé par Gréard au lycée Napoléon, il a la joie d'y retrouver des idées qui leur sont communes, et il s'empresse de faire sienne telle page sur la bienfaisante vertu de l'admiration :

« La première chose que j'ai faite en arrivant ici a été de lire votre discours. J'en aime ce qui y est et ce qui n'y est pas; vous m'avez fait grand plaisir. Il est certain qu'au-dessus de la question du programme il y a la question du matérialisme ou du spiritua-

1. Bersot à ses parents, mai et 28 juin 1857.
2. Bersot à Renan; Bordeaux, 29 août 1857.
3. Bersot à ses parents, de Rome, 6 mars 1858.

lisme dans l'enseignement : le spiritualisme serait là s'il était ailleurs [1]. »

Leurs relations se sont resserrées, à Versailles, quand Gréard y professe. Ils s'y rencontraient chez les Crespin-Schmitz, ces parents chez qui Gréard, élève, sortait. La silencieuse religion du whist n'interdisait pas toujours à Bersot de questionner l'ancien écolier, moins timide qu'autrefois, mais encore peu loquace. Cependant l'ardent Paradol, qui avait subi toute une année de province et allait forcer la porte des *Débats*, deux ans avant que Bersot la franchisse, tentait successivement toutes les voies, même celle de la pédagogie. C'est un petit chef-d'œuvre que l'article de Bersot sur le mémoire de Prévost-Paradol, *Du rôle de la famille dans l'éducation*. Il y court une veine de sensibilité douce, qui n'est pas sensiblerie et n'amollit pas la fermeté de certaines leçons, comme celle-ci sur l'éducation de l'exemple : « Pour avoir le droit d'imposer aux enfants leur devoir, il faut d'abord faire le sien ». Le pédagogue a ses timidités encore, presque ses préjugés : il se défie de l'instruction des femmes et n'est pas loin de lui fermer l'avenir. Attendons que, sur ce point, l'élève Gréard rassure son maître. Mais les pages sur le collège, image incomplète de la vie, supérieur à la famille en ce qu'il apprend à l'enfant à compter sur soi et trempe son caractère, développe en lui le sentiment de l'égalité et celui de l'honneur, par la grande vertu de la camaraderie, ces pages pourraient être de Gréard ; disons plus : elles sont de lui, car il les a reprises [2]. Prévost-Paradol indiquait bien ce développement, mais par quelques traits un peu secs, en jeune homme d'intelligence prompte, qui devine les choses plus qu'il ne les sait et ne les sent. Bersot a vécu, et d'une vie qui n'est pas seulement celle de l'intelligence. Les bienfaits de l'éducation publique, il ne les ignore pas ; mais, ce qui lui est propre, c'est qu'il en ignore moins encore l'insuffisance. Par où elle peut être complétée, il le voit et le dit en homme de sentiment qui dans les choses de l'éducation est poète.

Voici sur quel ton Paradol lui en avait exprimé sa reconnaissance :

1. *Revue de l'Instruction publique* des 27 déc. 1855 et 18 juin 1877. Voir Gréard, *Éducation et Instruction; l'Esprit de discipline*.

2. Bersot à Gréard, 19 octobre 1858.

« J'ai hâte de vous remercier du charmant et profond article que vous avez bien voulu faire sur mon livre d'éducation. A l'examen très indulgent de mes propres idées sur ce sujet vous avez joint l'exposition des vôtres, et cette partie de l'article m'a vivement intéressé. Vous m'avez fait comprendre combien j'étais incomplet, et ce qu'un tel sujet fût devenu entre vos mains[1]. »

En même temps, il le félicitait de ses *Lettres sur l'enseignement*, qui sont venues à propos, dit-il, et qui ont produit leur effet. C'est sous le ministère Rouland que les *Lettres* furent publiées ; mais c'est seulement sous le ministère Duruy, que furent définitivement réformées les réformes de Fortoul.

II

Le ministère Victor Duruy

A la distance où nous sommes du ministère Duruy, nous sommes portés à en simplifier l'histoire. Que le ministre « précurseur » n'ait pas eu d'abord contre lui tous ceux qu'il appelait, sans nuance, « les hommes de ténèbres[2] », et pour lui tous les hommes de progrès, nous ne le concevons pas aisément. Or il est certain que Mgr Dupanloup lui-même commença par coqueter avec un ministre qui ne dédaignait pas d'être habile lorsqu'il pouvait l'être sans cesser d'être sincère ; d'autre part, qu'un certain nombre de libéraux lui refusèrent leur confiance.

Véritablement la situation était embarrassante pour un homme sans parti pris, qui avait toutefois ses opinions connues et ses relations nouées. Duruy pouvait plaire en même temps à Michelet, qu'il suppléa un moment à l'École normale, et à l'impérial auteur de la *Vie de César*. Fils du peuple, resté peuple par un sens robuste, qui dédaignait les petites élégances et les petites finesses, simpliste, aimant les affirmations absolues, frémissant des abus de l'ancien régime, tout ébloui et reconnaissant des bienfaits de l'âge moderne, aussi convaincu que pouvait l'être un Condorcet de la perfectibilité indéfinie de la raison humaine, il aime à démontrer combien nous valons mieux que

1. Prévost-Paradol à Bersot, 26 juin 1857.
2. Lettre à l'Empereur, 29 oct. 1863.

nos pères et à opposer au passé obscur une sorte d'âge d'or lumineux. Ce coin de chimère, dans un esprit d'ailleurs si solide, n'a pas déplu à Napoléon III. Duruy avait été républicain; mais l'Empereur l'avait été comme lui, et lui pardonnait volontiers d'avoir voté pour Cavaignac. Le nouveau ministre évoquait ces souvenirs sans gêne, avec une indépendance habile.

Toutefois, l'acte personnel qui élevait au pouvoir ce professeur d'histoire, promu naguère inspecteur général, étonna les uns, consterna les autres. En annonçant à Janet la crise de palais qui emporta Rouland avec Persigny, Walewski et Delangle, Saisset en jugeait la suite avec dédain : « Je ne regrette pas M. Rouland père ni monsieur son fils : mais quel étrange choix que celui de son successeur! Que dirait l'armée, que diraient les maréchaux si on mettait à leur tête un ancien colonel quelque peu usé [1]? » Les Nisard et les Leverrier ne se résignèrent pas à cette humiliation; Duruy le sentit et les regarda toujours comme ses secrets adversaires. Un de ses premiers soins fut d'exclure du Conseil impérial de l'Instruction publique J.-B. Dumas, le grand chimiste, et Saint-Marc Girardin, le conseiller moralement inamovible, que Fortoul avait cru habile de conserver. Longtemps Saint-Marc avait dirigé, dans ce Conseil, l'enseignement de l'histoire : c'est précisément un historien qui le frappait, n'ignorant pas, sans doute, qu'en le frappant il risquait de s'aliéner le *Journal des Débats*.

Deux des principaux rédacteurs de ce journal, Prévost-Paradol et Weiss, n'épargnèrent pas, en effet, le ministre ivre d'innover, raillèrent à plaisir son aversion pour le silence, son ubiquité, sa naïve confiance en soi, n'eurent pas, d'ailleurs, toujours les rieurs de leur côté et se firent traiter vertement d'émigrés. Duruy leur en tiendra rigueur : dans cette même lettre à l'Empereur où il regrette que Jules Simon, cet honnête homme, ne soit pas dans les rangs des amis de l'Empire, il justifie en ces termes le refus, opposé à Paradol, d'une salle de conférences : « Je ne tiens pas à donner des tréteaux où se hisserait une grande ambition [2] ». Faible raison, étrangère à l'esprit de vraie

1 Saisset à Janet, 29 juin 1863.
2 Lettre à l'Empereur, 15 mars 1864.

liberté. Quatre ans après, J. Simon pourra se plaindre autant que Paradol des mesures arbitraires dont il a été victime[1]. C'était ce même J. Simon avec qui Duruy s'était compromis et fait battre au Corps législatif sur la question de l'enseignement obligatoire, ce même J. Simon qui se faisait dire par Thiers : « Duruy, c'est votre vice[2] ». Mais, plus il semblait pactiser avec les libéraux, plus il sentait le besoin de réagir ensuite, pour ne pas sembler traître au gouvernement qu'il servait. Il se souciait assez peu de ces contradictions apparentes, satisfait de poursuivre, à travers tout, son œuvre essentielle. Son très sincère libéralisme était doublé d'un tempérament autoritaire, et en avait besoin pour agir.

Qu'on se représente maintenant la situation de Bersot. Il est collaborateur très intime de Saint-Marc et de Paradol. Mais il a été aussi, à la *Revue de l'Instruction publique*, le collaborateur de Duruy. Il a refusé le serment au prince qui a fait la fortune de Duruy; mais il sait que l'auteur de l'*Abrégé de l'Histoire de France*, dénoncé par les abbés Couturier et Brulebois dans l'*Univers*, censuré par l'autorité universitaire[3], pense librement; il le connaît et le cite avec éloge. Émigré, si l'on veut, mais émigré dont l'esprit ne s'est pas durci et fermé, qui s'efforce, au contraire, de garder le contact avec les réalités vivantes, il saisit une de ces réalités et s'y tient : « La philosophie, grâce à ce ministre réparateur, a retrouvé ses honneurs et son nom[4] ». Ce premier acte, si prompt, n'est-il pas significatif? Sur ces entrefaites, Saint-Marc est exclu du Conseil : voici qui est moins bien. Neuf jours après, un décret donne aux professeurs des garanties contre l'arbitraire. Comment n'approuverait-on pas? Mais Renan vient d'être révoqué. Bersot sent bien que Duruy n'a pas créé cette affaire et qu'il ne pouvait la dénouer autrement. Pourtant Renan est son ami, et il eût été souhaitable qu'un tel conflit fût évité. On sent que, pendant l'année 1864, il se réserve et attend. Le temps, amortissant les heurts, effaçant les inconsé-

1. Séance du Corps législatif, discours de J. Simon et Duruy, 17 juillet 1868.
2. Notice historique sur la vie et les travaux de V. Duruy, Ac. des Sc. mor., 30 nov. 1895.
3. *Journal général*, 2 et 9 avril 1853; *Univers* des 24 et 25 août.
4. Bersot, *Étude sur Cousin*, 29 juin 1863.

quences, révèle peu à peu l'unité de l'œuvre réformatrice qui s'accomplit, à peu de chose près, dans le sens où Bersot lui-même l'eût orientée. Cette bifurcation qu'il condamnait il y a sept ans, le ministre la condamne en pleine distribution du Concours général. Bersot n'a pas perdu sa peine.

Il est vrai qu'en réunissant ce qui, selon lui, doit être uni pour assurer la haute et pleine culture de l'intelligence, le ministre créait l'enseignement spécial, bifurcation d'une autre espèce. Au fond, de Fortoul à Duruy il n'y a pas solution de continuité. Moins sévère que Bersot pour l'œuvre de Fortoul, Scherer y distinguait un sentiment confus des questions que notre temps est appelé à résoudre et de la nécessité d'organiser l'enseignement de la démocratie [1]. Le successeur de Fortoul, Rouland, avait annoncé aussi et nommé déjà « l'enseignement secondaire français ». L'éducation « nationale » de Duruy n'est donc point une nouveauté si révolutionnaire.

Ce n'est pas tout à fait, pourtant, ce qu'attendait Bersot; il le dit, mais en disant aussi toute sa sympathie et tout son respect pour « cette ardente passion du bien qui avait au commencement étonné notre génération très positive et a fini par gagner ceux qui avaient souri d'abord [2] ». Il n'est pas de plus sûr témoignage de la victoire morale remportée par Duruy, en deux ans d'efforts aussi persévérants que passionnés. On sent bien, d'ailleurs, par où Bersot, en particulier, a été conquis. Lui et Duruy sont devenus réformateurs parce qu'ils sont nés éducateurs : Duruy songe un peu plus au peuple; Bersot, à ce qu'il appelle « la nation des enfants », et c'est pour ces enfants que ce célibataire au cœur paternel supplie que l'on coupe, que l'on varie, que l'on vivifie les classes.

Dès lors, comme s'il entrait, sans fausse honte, dans le rôle de conseiller indépendant d'un ministre loyal, il se refait pédagogue, non pour le plaisir tout intellectuel de faire triompher une doctrine abstraite, mais parce qu'à ces discussions de méthode il sent mêlée l'âme des écoliers de France. Devant cette âme inconsistante et sans défense le moraliste s'arrête avec res-

1. *Des études classiques*, oct. 1868.
2. *De l'enseignement populaire*, 5 août 1865.

pect et pitié. Dans l'œuvre de Duruy il n'approuve pas tout : il raille même doucement une disposition honorable, mais périlleuse, du ministre, l'imagination dans le bien. Tous les effets de cette imagination ne sont pas également heureux. Par exemple, elle multiplie les concours, qui donnent une idée si fausse du monde réel : « Il y a un grand concours, celui de la vie... Il importe seul : c'est pour celui-là qu'il faut préparer des hommes de bonne volonté qui travaillent avec courage et qui sachent être contents ailleurs qu'au premier rang[1]. » Touché de ce léger reproche, Duruy écrit de sa main à Bersot, se défend d'enseigner aux jeunes gens à ne courtiser que le succès, se met à sa disposition pour causer avec lui de ces sujets qui les passionnent tous deux[2]. La suite de leur correspondance paraît indiquer que Bersot s'est rendu à l'invitation du ministre.

Le modèle qu'il se proposait d'un établissement d'instruction et d'éducation ne varia jamais ; il l'empruntait à une famille bien ordonnée : « Le vrai problème de l'éducation publique est de trouver un moyen terme entre la discipline du régiment et les mollesses, les gâteries de la famille », car la discipline du régiment n'est pas faite pour des enfants et les mollesses de la famille ne font pas des hommes[3]. De là son aversion pour les collèges trop grands et trop peuplés. Là, plus de moyen terme à chercher : tout doit aller au commandement. Ces idées, ces sentiments trouvent leur expression la plus sérieuse dans un article provoqué par une circulaire ministérielle qui autorisait les professeurs à envoyer au Havre les enfants qui passaient leurs vacances au lycée. D'autres enfants ne pourraient-ils pas aller aux montagnes ? Faisons aux enfants une provision de souvenirs ; contentons leur curiosité et leur imagination.

« Qu'ils voient, qu'ils entendent, qu'ils se meuvent, qu'ils soient en fête. Le temps que vous croyez perdu n'est pas du tout perdu... Puissent-ils retrouver quelque chose de la famille dans la maison où ils ont été élevés !... J'aime l'enfance, elle m'attire, je l'envie. »

S'il faut très fermement exiger des enfants tout ce que la

1. *Journal des Débats*, 5 août 1865.
2. Duruy à Bersot, 29 août 1865.
3. *Journal des Débats*, 10 octobre 1865.

raison exige, il n'est pas nécessaire de les traiter en purs esprits. Quelle cruauté de tenir les tout petits immobiles trois heures le matin et trois heures le soir sans une récréation! « Il y a là une réforme qui doit tenter un homme de cœur[1]. » Le ministre entendit, et cette curieuse lettre fut la récompense de Bersot :

« Vous avez mis aux *Débats* un article dont je vous remercie bien cordialement et que l'Empereur a lu. Il en approuve même les conclusions, et moi, monsieur, je suis charmé d'établir en principe ce que je n'ai pu faire exécuter jusqu'à présent que partiellement dans tous les lieux où je suis passé comme inspecteur ou autrement. Les nouveaux programmes pour l'enseignement spécial limitent même à une heure la durée de chaque classe et prescrivent que les élèves ne soient jamais tenus plus de deux heures à l'étude sans une récréation. Mon intention était d'établir cet usage dans l'enseignement spécial que j'organise à neuf et où je suis le maître, pour que de là, par contagion heureuse, il passât un jour dans l'enseignement classique, où des habitudes invétérées offrent une résistance parfois insurmontable. Que de choses, dans cet ordre d'idées, que j'ai prescrites et auxquelles on résiste encore, même autour de moi! Ah! monsieur, le rude métier que d'être chargé de vouloir pour tant de monde!

« Vous voyez les services que la presse peut rendre. Votre article va me fournir le prétexte d'accomplir une excellente réforme, que j'hésitais à généraliser par peur du bruit qu'on m'accuse de faire avec des innovations répétées[2]. »

Le ministre ajoutait qu'il cherchait le moyen de donner au concours le caractère que Bersot voudrait lui voir.

Et Michelet, plus d'une fois raillé par Bersot, le remerciait de ce qu'il venait de faire : « Ce qui m'a fort touché au cœur, c'est votre succès auprès de Duruy. Tout le monde vous en bénira. Un quart d'heure aux petits enfants[3]! » Singulier attrait de ces questions d'éducation qui autour d'un détail d'organisation scolaire rassemble Michelet et Duruy, Bersot et... Napoléon.

1. *Journal des Débats*, 10 octobre 1866.
2. Duruy à Bersot, 14 sept. 1866.
3. Michelet à Bersot, 13 mai 1868.

C'est vers ce moment qu'un autre débat, moins serein, éclata et parut donner au ministère Duruy un caractère ouvertement « anti-clérical ». L'auteur d'*Un ministre*, M. Lavisse, l'a bien dit : « Dans sa lutte avec l'Église M. Duruy ne fut pas provocateur. Il était un philosophe pacifique, libre penseur déterminé, libre penseur définitif, mais tolérant. Il observait scrupuleusement la neutralité religieuse. » Mais il ajoute, et avec raison aussi : « L'Église ne peut, ne pourra jamais, sans renier sa mission divine, désobéir à l'*Ite et docete* ; elle n'a pas le droit de renoncer à l'éducation des âmes ni de la partager... » A ce compte, le conflit entre l'Église et le ministre ne pouvait être ajourné que si le ministre ajournait l'application de certaines de ses idées les plus chères, opposées aux intérêts et aux « droits » de l'Église. Le robuste plébéien qu'était Duruy, diplomate pourtant au besoin, ne faisait pas toujours la guerre « à la façon du sanglier, les défenses en avant[1] ». Quand il entra dans le Conseil impérial, où siégeaient quelques évêques, il sut adapter son langage à ce milieu, et clore la prèmière session par un développement opportun sur l'alliance de la philosophie et de la religion. La force des choses fut plus forte que sa prudence. Il devait écrire la circulaire sur l'enseignement secondaire des filles; il l'écrivit[2]. L'Église devait considérer cette entreprise comme la plus grave des atteintes. Ne faisons point les naïfs : l'Église, à son point de vue, n'avait pas tort. Ce qui s'agitait là, c'était bien une question vitale pour l'avenir de la domination catholique. Dans l'apologie même qu'il a écrite de ses actes, Duruy n'a pas essayé de présenter ce conflit comme accidentel, et, plus tard, il fera lui-même à Bersot cette déclaration significative : « Les jours du cléricalisme sont comptés. La science le tuera, et c'est dans cette espérance que moi, un lettré, j'ai employé tous mes efforts à développer la science[3]. » Ce n'est pas trahir la pensée de Duruy que d'interpréter : « La science tuera le surnaturel ». Et c'est bien cette religion unique de la science que lui prêtaient les évêques, inquiets pour autre chose encore que leurs couvents.

1. Lettre de Duruy à Fould, 19 avril 1866.
2. Elle est du 30 octobre 1867.
3. Duruy à Bersot, 29 sept. 1875.

Du moment que la question se posait ainsi, l'ancien adversaire de Lacordaire, l'ami de Renan, ne pouvait hésiter. Avec un Montalembert, en libéral intelligent, il s'accordait sans toujours s'entendre sur le fond : c'est sur le fond qu'il était d'accord avec un Duruy. Quant à Mgr Dupanloup, auteur sincère, mais passionné du pamphlet intitulé *M. Duruy et l'éducation des filles*, Bersot avait déjà défendu Littré contre lui ; il le connaissait bien : « M. Dupanloup enfle tout ce qu'il touche... Vraiment il a la plume tragique... » L'article est tour à tour ironique et grave, et la conclusion attristée n'est pas d'un homme de parti : « Toutes ces violences contraires vont à nous faire deux Frances, et nous n'en voulons qu'une [1] ». Pour écarter ce danger national, il eût sacrifié peut-être quelques satisfactions philosophiques. Mais la bataille était engagée ; il ralliait le drapeau....

FÉLIX HÉMON.

---

1. *Débats*, 24 nov. 1866. — Un billet de Duruy, 15 déc. 1867, invite Bersot à déjeuner, pour causer. — Les nombreuses lettres citées dans ce livre sont inédites pour la plupart.

La Fréquentation scolaire[1].

On a beaucoup parlé, depuis quelques années, de la fréquentation scolaire. Les causes et les remèdes de la non fréquentation ont été sérieusement étudiés et discutés. On a essayé d'établir un tableau d'ensemble de la situation scolaire en France au point de vue de la fréquentation. Des études synthétiques de ce genre offrent l'avantage de faire ressortir nettement les grandes lignes, de faire regarder la question de haut, pour ainsi dire. Mais elles ne sont exactes que dans leur ensemble; elles ne sauraient s'appliquer à toutes les régions d'un pays aussi vaste que la France, car chaque canton, chaque commune a plus ou moins sa physionomie propre, ses besoins particuliers. Aussi ne serait-il peut-être pas sans intérêt d'étudier à part une région peu étendue, une circonscription d'inspection primaire par exemple.

Partout, sans doute, on est aux prises avec les mêmes difficultés : la misère, la négligence, la participation des enfants aux travaux champêtres, etc. Mais chacune de ces causes a une influence plus ou moins forte suivant qu'elle agit à la ville ou à la campagne, dans un pays de grande, de moyenne ou de petite culture ou dans une région d'élevage. Cette diversité est très marquée dans l'arrondissement de Pontarlier.

*
* *

Géographiquement il comprend deux régions bien distinctes : la partie haute et la partie basse. La première est constituée par les chaînes frontières et les pays circonvoisins dont l'altitude varie de 900 à 1 400 mètres. La seconde, formée par les

1. Rapport adressé à M. l'Inspecteur d'Académie du Doubs sur la fréquentation scolaire dans l'arrondissement de Pontarlier.

« champagnes » qui s'étalent au pied des monts, n'atteint que 7 à 800 mètres. Ici, la vie est presque exclusivement pastorale : peu ou pas de cultures; le blé n'y vient pas toujours à maturité, les haricots n'y sèchent jamais, le paysan vit du produit des troupeaux et des forêts. Sans y être absolument parfaite, la fréquentation des écoles n'en est pas moins très satisfaisante. Là, sur le plateau, le genre de vie change; il rappelle à la fois celui de la montagne et celui de la plaine. On y voit encore de grands troupeaux avec leurs pâtres communaux, mais on y trouve aussi de vastes espaces cultivés : blé, avoine, pommes de terre, absinthe de la Chaux d'Arlier. Dans la haute montagne, le paysan est en somme peu occupé et les enfants ne manquent l'école qu'à l'époque des foins (20 juin-10 août) et des regains (1er octobre-10 novembre). Sur le plateau, au contraire, la vie du cultivateur est plus rude et les enfants quittent l'école dès les premiers labours (mars-avril) pour n'y revenir qu'à l'arrière-saison, entre le 15 novembre et le 15 décembre. On voit donc que la qualité de la fréquentation dépend étroitement de la vie économique : telle est la donnée essentielle du problème qui nous préoccupe.

Il y a lieu de mettre à part, dans cet exposé, les centres industriels (Pontarlier et Morteau) où la fréquentation est meilleure.

*
* *

On conçoit qu'à cette diversité dans les causes du mal doive correspondre la même diversité dans les remèdes à employer. A côté des causes générales il y a des causes particulières à chaque région. A celles-ci, il faudrait opposer un sincère et vigoureux effort de décentralisation. Contre les autres, certaines modifications à la loi de 1882 pourraient suffire.

La loi d'obligation. — Certes la loi de 1882 a été trop décriée. Il suffirait de l'amender, de modifier l'échelle des pénalités qu'elle a instituées, de supprimer la peine inefficace de l'affichage, de frapper les délinquants d'amende ou de prison immédiatement après un premier ou un second avertissement, d'enlever, comme en Suisse, la prépondérance dans les commissions scolaires aux membres des conseils municipaux, d'étendre

enfin les pouvoirs de l'inspecteur primaire qui paraît mieux qualifié que personne pour engager sans faiblesse les poursuites judiciaires.

Il ne suffit pas non plus d'avoir reculé d'une année l'âge des aspirants au certificat d'études primaires. Il faudrait, pour en rehausser la valeur, qu'on en exigeât la possession des candidats à certaines fonctions publiques telles que celles de cantonnier, garde-champêtre, facteur, douanier, etc.

Il faudrait en outre multiplier les caisses des écoles et les cantines scolaires, les rendre au besoin obligatoires, les doter largement, en obtenir tout le rendement dont elles sont susceptibles comme œuvres d'assistance.

Enfin, ne pourrait-on pas priver momentanément des allocations des bureaux de bienfaisance tous ceux dont les enfants manquent pour ainsi dire régulièrement l'école sans motifs plausibles? La bourse est souvent l'endroit le plus sensible; il ne faut pas hésiter à y frapper. Voyez ce qui se passe pour les enfants assistés de la Seine placés dans la région morvandelle, par exemple. Les parents nourriciers, sachant qu'ils subiront une retenue pour toute absence non justifiée, envoient très régulièrement à l'école les enfants qui leur sont confiés. Bien plus : s'ils ont besoin, aux heures de classe, d'un enfant pour la garde du troupeau ou pour tout autre cause, c'est leur propre enfant qu'ils emploient de préférence! Ici, certains parents vivent en partie du travail de leurs enfants. Dès sept ou huit ans, ils représentent un revenu. Suivant leur âge on les loue pour les foins ou pour l'alpage 60, 80, et même 100 francs, et pour les regains de 20 à 25 francs. Si le père en a trois ou quatre, s'il est inscrit au bureau de bienfaisance, si l'affouage est élevé (il atteint parfois 40 et 50 francs par tête), n'a-t-il pas l'existence à peu près assurée? Et n'y a-t-il pas là une situation choquante et immorale?

Voilà quelques-uns des remèdes généraux qu'on a proposés depuis longtemps. Mais il y en a d'autres, peut-être plus efficaces encore.

Nécessité de la décentralisation. — Il faut certes une règle unique, mais une règle assez souple pour se plier aux besoins de toute la France, pour être acceptée partout sans trop de récriminations. Le Franc-Comtois, en particulier est très

épris d'indépendance par tempérament et par tradition. Que de fois n'entend-on pas des maires se plaindre de la rigidité des lois et règlements et désirer, comme chez leurs voisins de Suisse, une plus large autonomie communale? Ne pourrait-on pas, dans une certaine mesure donner satisfaction à ce vœu si légitime en ce qui concerne la fréquentation scolaire?

Comment appliquerions-nous la loi sur la fréquentation dans chacune des trois régions de l'arrondissement de Pontarlier?

1° *Dans la montagne.* — Ici les moyens préventifs suffiraient presque toujours. Le montagnard, dont l'esprit est ouvert et sérieux, apprécie beaucoup l'instruction; l'instituteur jouit dans la contrée d'une grande considération et on lui assure dans la plupart des communes de sérieux avantages pécuniaires. Comme les travaux champêtres y commencent tard et sont peu absorbants, la fréquentation s'en ressent; elle est à peu près partout excellente. La montée au Mont d'Or et dans les pâtis communaux n'a lieu que vers le 10 juin; les « armaillis » s'adjoignent chacun deux ou trois enfants seulement dont la plupart viennent du canton de Vaud. Les premiers élèves qui nous quittent ne s'en vont qu'à la Saint-Jean, pour les foins. Mais ils pourraient rentrer vers le 1er août. Les instituteurs sont unanimes à déclarer qu'en août et en septembre la fréquentation serait bonne. Par contre, en octobre, les classes sont à peu près vides : c'est l'époque des regains. Chaque propriétaire tient à faire « manger » les siens par ses bêtes. Vainement les professeurs d'agriculture préconisent-ils l'emploi des regains comme engrais et demandent-ils la suppression de la vaine pâture : ils se heurtent à une tradition à peu près indéracinable. Presque tous les enfants gardent à cette époque le troupeau paternel; on en loue spécialement pour cette période. Mais au bout d'une quinzaine, les regains étant « rasés », les bêtes circulent librement partout et les petits bergers se réunissent... pour jouer ensemble! Dès lors, comme en été, un seul homme suffirait pour la garde du troupeau communal. — Chacun pourrait également clore ses prairies. Mais il nous reste un dernier moyen : changer les dates des vacances, les fixer à la même époque que nos voisins du canton de Vaud où les dix semaines réglementaires sont réparties de la

façon suivante : deux à Pâques, quatre en juin-juillet et quatre en octobre.

2° *Sur le plateau.* — Dans cette seconde région, l'activité paysanne est très grande d'avril à novembre. Ce sont d'abord les labours de printemps (blé. avoine, pomme de terre, légumes de toutes sortes, façons très fréquentes que réclame l'absinthe). Fin mai se produit une légère accalmie. Mais alors les bêtes vont « au communal » et chacun façonne et rentre sa provision de bois pour l'hiver. Les foins commencent vers le 15 juin pour se terminer fin juillet. Puis ce sont les moissons en août et en septembre, les regains en octobre, la vaine pâture en novembre et les battages en fin de saison, jusque vers le 15 décembre.

La fréquentation est de toute dernière qualité dans cette région qui occupe l'étendue de deux cantons sur cinq que compte l'arrondissement. Quand la neige tombe pour ne plus se relever, vers le 15 novembre, quelquefois même en décembre, les classes se remplissent en deux ou trois jours. S'il en vient plus tôt, serait-ce pendant une semaine, personne ne se présente. Il est de règle parmi les écoliers retardataires et dans les familles de ne pas aller à l'école avant la Saint-Martin : c'est l'habitude et on connaît la force de l'habitude chez le paysan. Dès les premiers beaux jours, fin mars, avant même que la neige ait disparu, toute la nichée prend son vol.

Il suffit qu'un élève donne le signal pour qu'en vingt-quatre ou quarante-huit heures toute la classe soit désertée ou à peu près. C'est qu'il s'agit de conduire le fumier sur les terres. Travail peu compliqué, à la vérité, pour lequel les adultes suffiraient amplement. Mais on a toujours vu les enfants y participer et les parents n'arrivent pas à trouver de raisons sérieuses pour les priver de ce plaisir traditionnel ! Ah ! nous sommes loin de la mentalité des paysans de la haute montagne !

Ainsi, trois à quatre mois d'hiver ; voilà à quoi se réduit pour les trois quarts des écoliers la durée de la fréquentation ! Et encore les absences sont-elles très nombreuses durant cette courte période : il y a les tourmentes, les amas de neige et beaucoup d'autres causes, hélas ! moins valables. Les enfants manquent pour un rien : parce qu'il a fallu faire des commissions ou garder le petit frère, parce qu'un parent est venu, « parce

qu'on a tué le cochon », « parce qu'on a bien dîné la veille! » etc., etc. Dans beaucoup de communes, les bulletins d'absence sont tristement édifiants. Les parents font preuve d'une indifférence coupable. Et ils se plaignent souvent que leurs enfants ne font pas de progrès! Quoi d'étonnant? Mais à qui la faute?

Quelle différence d'aspect entre les écoles de cette région et celles de la haute montagne! Pourtant le personnel y est dévoué, et à la hauteur de sa tâche. Pas de vie sur les visages; pas d'émulation dans les divisions; les enfants ont je ne sais quel air passif et renfermé; à peine répondent-ils quand on les interroge; on sent qu'ils regrettent la liberté des beaux jours; ils n'obéissent que contraints et on croirait qu'il y a en eux comme une tenace volonté de ne rien apprendre.

Voilà la situation dans toute sa gravité. Est-ce à dire qu'elle soit sans remède? Assurément non. Mais ici il faudra aller droit au but. Toute œuvre d'assistance ne serait qu'accessoire, tout effort de persuasion resterait sans effet. Et pourtant le paysan ne manque certes pas d'amour-propre et il comprend fort bien que l'instruction devient de plus en plus indispensable. Rassurez-le au sujet des projets de lois qu'on vient d'élaborer sur la fréquentation, dites-lui qu'on ne songe pas à le priver totalement de l'aide de ses jeunes enfants, expliquez-lui que la loi sera tolérante et qu'elle comportera bien des accommodements : il vous approuvera. Mais il ne changera rien de lui-même à sa façon de faire. Il est comme enlisé dans ses habitudes : contre elles sa volonté reste impuissante et il n'essaiera même pas de réagir. Il est rempli des meilleures intentions, mais il s'en tient aux velléités sans jamais passer à l'acte. Il faudrait donc l'aider à triompher de son indifférence; un jour viendrait où il nous en saurait bon gré. Si la loi est réformée, j'imagine que le premier rôle de l'inspecteur primaire sera d'aller lui-même dans chaque village ou groupe de villages pour la faire connaître et accepter de bon cœur. Mais je crains qu'il ne soit nécessaire avec quelques-uns d'user de répression. Il faudra s'y résigner au début. Une première amende, même minime, produira bientôt un effet salutaire. Et je doute qu'on soit obligé d'en arriver aux moyens extrêmes. Les parents prendront l'habitude d'envoyer

leurs enfants à l'école. Les mœurs changeront insensiblement et on peut espérer qu'après une génération, sinon même avant, l'esprit public sera modifié.

Il ne semble pas, au reste, que l'application sévère d'une loi plus stricte sur la fréquentation puisse entraîner pour le paysan de graves préjudices matériels. Sans doute la main-d'œuvre est rare et chère. Malgré une prospérité incomparable, nos campagnes se dépeuplent et beaucoup de cultivateurs s'efforcent de remplacer dans la mesure du possible les ouvriers adultes par des machines ou par des enfants. Il faudrait donc accorder largement des dispenses de fréquentation pour les foins et reculer, là aussi, les dates des vacances de façon qu'elles coïncident avec le temps des grands travaux et des regains. A se montrer intransigeants, on compromettrait le succès de la réforme. Il ne s'agit pas ici d'arriver comme en Suisse à la perfection ou à peu près. Contentons-nous d'une amélioration très sensible. Si nous pouvions obtenir une fréquentation assidue du 1er novembre au 20 juin, ce serait un beau résultat.

Or la chose est possible sans grave incommodité pour le cultivateur. Que font en effet les enfants d'avril à juin et en novembre? Peu de chose. Au temps des labours, ils « touchent les bêtes ». Or la plupart tracent leur sillon sans guide; l'emploi des charrues brabant a rendu la liberté au laboureur; n'ayant plus « à tenir les manchons de la charrue », il marche le long de la raie, le fouet en main; lui seul suffirait à conduire l'attelage et en fait il est presque toujours seul. L'enfant est plus ou moins occupé à épierrer, à briser les mottes, à chasser les taupes derrière la charrue. Il porte aussi les repas des laboureurs et il rend là un service incontestable. Mais ne pourrait-il pas rentrer à l'école vers neuf heures et vers deux heures? Mieux vaudrait quatre heures de classe que rien du tout. Qu'on ne dise donc pas que les enfants sont absolument indispensables pendant les labours. Au reste les grands travaux du printemps coïncident souvent avec le congé de Pâques.

De même, dans les premiers temps du pâturage, les écoliers pourraient continuer à fréquenter la classe. Qu'on interdise d'abord, par une mesure générale, la vaine pâture prématurée qui endommage les pâtis. Ce serait une mesure de conservation que

réclament tous les hommes compétents et que les municipalités hésitent à prendre par crainte de mécontenter quelques éleveurs avides et mal éclairés. Il ne serait plus nécessaire d'engager des bergers sitôt après la fonte des neiges. Mais que font les enfants du 20 mai au 20 juin, entre les derniers labours et les premières coupes de foin? Quelques-uns accompagnent les pâtres communaux, le troupeau des vaches ou celui des chevaux. Les autres vagabondent et dénichent les oiseaux.

Ici également, après le 20 octobre, quand les regains sont « rasés », pourquoi ne confierait-on pas à un seul pâtre la garde des troupeaux, puisque, en fait, la vaine pâture est rétablie, non plus cette fois sur les terrains communaux qui sont dépourvus d'herbe, mais sur les propriétés privées? Pourquoi ces groupes d'enfants désœuvrés pour la surveillance d'un petit nombre de bêtes?

Quant aux jeunes bergers de sept à treize ans, leur sort est particulièrement digne d'intérêt. Ce sont pour la plupart des enfants de familles pauvres que leurs parents engagent pour tout l'été. Il y en a des campagnes et même des villes. On vient les racoler jusqu'à la porte des écoles. A défaut d'un garçon on se contente d'une fillette qui peut en outre aider dans le ménage. Ces enfants sont ainsi transplantés en pays inconnu. Dès lors ils nous échappent complètement; le loueur prétend en tirer le meilleur parti et les occuper à sa convenance. Mais avec ceux-là même un arrangement ne serait-il pas possible? Partis au pâturage dès quatre ou cinq heures du matin ils sont rentrés à neuf heures et n'y retournent guère avant quatre heures et demie. Que font-ils de neuf heures à quatre heures? Rien ou presque : quelques courses, quelques menus travaux d'intérieur, la sieste après le repas de midi, quand ils ne se faufilent pas parmi les ouvriers agricoles pour écouter leurs propos... Ne seraient-ils pas mieux à l'école? Pourquoi ne les y enverrait-on pas de neuf à onze heures et de deux à quatre heures? Il n'en pourrait certes pas résulter une gêne sérieuse pour les employeurs. Vis-à-vis de ces petits deshérités, la société a un véritable devoir de protection et de sauvetage à remplir.

Soyons donc conciliants pour la période des foins, des moissons et des regains, mais inflexibles le reste du temps.

Secouons l'apathie et la négligence. Faisons respecter la loi avec les armes qu'elle nous donnera et ne nous laissons pas émouvoir par les plaintes spécieuses qui pourraient s'élever. Il faudra pendant quelques années beaucoup d'énergie et d'esprit de suite dans la répression.

Je ne voudrais pas passer sous silence un usage commun dans les communes frontières et qu'ici on appelle la « bricote ». La « bricote » mérite un post-scriptum. Quoique la contrebande soit aujourd'hui presque insignifiante sur la frontière suisse, elle se fait encore activement pour les objets de consommation courante, café et tabac en particulier. L'abaissement des taxes sur le sucre l'a rendue inutile pour cet article. C'est cette sorte de contrebande limitée au café et au tabac qu'on nomme la « bricote ». Elle se fait surtout par les enfants. Beaucoup vont plusieurs fois par semaine à la frontière, aux heures de classe. Quelques-uns font de cinq à huit kilomètres à l'aller, autant au retour. Ils achètent du café à 60 ou 70 centimes la livre dont ils cèdent souvent une partie aux voisins, voire même aux épiciers, en prenant un bénéfice de quelques sous. Dans une moitié de l'arrondissement, on consomme presque exclusivement du café suisse à bas prix. Cet usage est difficile à combattre. Nos maîtres s'en plaignent amèrement : c'est pour beaucoup d'enfants un grave obstacle à la fréquentation. De récentes instructions données par l'administration des douanes restreignent à une demi-livre par famille la quantité de café tolérée.

On n'en continuera pas moins à « faire la bricote ». Mais alors qu'elle se fasse en dehors des heures de classe. Les parents étant les vrais coupables, il faudrait les frapper sans pitié.

3° *Dans les centres industriels.* — Aucune particularité à relever : misère et surtout négligence, voilà les deux causes essentielles de la non-fréquentation. C'est au Bureau de bienfaisance et à la Caisse des écoles à remplir d'abord leur office. Il faudrait également veiller à la stricte application de la loi de 1892 sur l'emploi des enfants dans l'industrie : quelques-uns, dit-on, malgré l'active surveillance qui s'exerce, seraient employés avant l'âge légal. Il faudrait faire fonctionner la commission scolaire, ne donner des secours qu'aux familles qui envoient régulièrement leurs enfants à l'école, faire pourchasser par

les agents de police les enfants vagabonds, distribuer des soupes gratuites, des vêtements et des chaussures.

*
* *

En somme, pour atteindre le but que nous poursuivons, il n'y a pas, même pour une région aussi peu étendue que l'arrondissement de Pontarlier, de règle unique et absolue. Si une bonne loi est indispensable, on ne saurait partout l'appliquer de la même façon ni avec la même rigueur. Nécessaire dans certains endroits, elle serait presque inutile dans certains autres; ici, il faudrait l'appliquer sans faiblesse, là, certains remèdes très simples, le changement de la date des vacances en particulier, suffiraient à rendre la fréquentation très satisfaisante. Ce n'est pas de haut ni de loin qu'on pourra guérir le mal, mais de près, après en avoir, par de judicieuses et patientes investigations, découvert les causes. Nul homme n'est mieux qualifié pour conduire à bien cette tâche délicate que l'inspecteur primaire. Il connaît les besoins économiques de chaque commune, les habitudes, le tempérament, le caractère des habitants; il peut être exactement renseigné par les maires, par les délégués cantonaux et par les instituteurs qui sont intimement mêlés à la vie locale. Tout en respectant l'esprit de la loi, il peut, suivant les circonstances, apporter à la règle générale certains tempéraments qui la feront accepter sans trop de récriminations. Il n'est pas assez près pour être dominé par de mesquines considérations locales; il n'est pas assez loin pour ne pas se rendre compte des besoins réels de chacune des régions de sa circonscription. C'est lui qui devra être, en matière scolaire, le principal agent de cette décentralisation sur l'utilité de laquelle l'accord deviendra bientôt unanime.

CH. JACQUIAU,
Inspecteur primaire.

Une Visite aux Ecoles maternelles de Bâle.

Si l'État, en Suisse, a pris à sa charge l'instruction qu'il a faite obligatoire et gratuite pour tous les enfants de six à quatorze ans, il a laissé aux différents cantons le soin de s'occuper de l'éducation préscolaire. Il était nécessaire, dans une nation qui n'a reculé devant aucun sacrifice pour répandre l'instruction, de ne pas négliger l'enfant trop jeune encore pour recevoir le premier enseignement. Or nul n'ignore que la loi scolaire suisse interdit l'accès des écoles aux enfants qui n'ont pas six ans : jusque-là ils appartiennent entièrement à leurs familles. Parfois, surtout dans les familles d'ouvriers ou de travailleurs campagnards, ils peuvent être une lourde charge, par la surveillance continue qu'ils nécessitent. Ou bien, abandonnés à eux-mêmes par des parents tantôt appelés à l'usine ou à l'atelier, tantôt négligents, ils prennent dans la rue, où ils traînent leurs journées, des habitudes de désordre et de paresse.

Pour obvier à ces graves dangers, la loi scolaire suisse a encouragé les cantons à créer les *Kleinkinderanstalten*, où l'enfant reçoit sa première éducation : éducation, écrivons-nous, car les matières d'enseignement sont généralement bannies de ces établissements. Pour montrer comment fonctionnent ces écoles des tout petits, nous avons restreint nos observations aux « Kleinkinderanstalten » de Bâle. Peut-être nos lecteurs s'étonneront-ils de ce que nous passons sous silence les efforts des autres cantons qui tous apportent un égal intérêt aux œuvres scolaires. Mais il nous a semblé préférable de choisir entre tous le canton de Bâle-Ville, que l'opinion des chefs dirigeants et les rapports officiels présentent comme modèle [1]. Bâle-Ville, depuis

1. Cf. Jahrbuch des Unterrichtswesens in der Schweiz, 1902, von Dr J. Alb. Huber, Staatschreiber des Kantons Zürich, 1910.

M. Contarh, président de la Confédération, s'exprimait en ce sens vis-à-

1895, s'est occupée avec beaucoup de méthode de l'instruction des enfants qui n'ont pas encore atteint l'âge d'aller à l'école. Sans doute elle n'a pas édifié pour eux d'aussi magnifiques bâtiments que ses Realschulen ou ses écoles secondaires de jeunes filles de la Theaterstrasse et de la Kanonengasse. Les Kleinkinderanstalten sont disséminées dans les différents quartiers de la ville, au rez-de-chaussée ou au premier étage d'une maison bourgeoise, autant que possible dans les rues tranquilles, où ne circulent pas de tramways. Les longs chemins sont évités à l'enfant, et en même temps les multiples dangers qui le menacent quand il est sans guide. Et ainsi plus de 4000 enfants s'acheminent chaque jour vers les 109 Kleinkinderanstalten que Bâle-Ville possède.

Je dois à l'amabilité de Mme Dr A. Rothenberger, inspectrice des écoles enfantines de Bâle-Ville, non seulement des renseignements très précis sur les établissements confiés à sa direction, mais aussi l'autorisation qu'elle m'a accordée de les visiter. J'ai rapporté le plus agréable souvenir de l'après-midi que j'ai passé à la Kleinkinderanstalt du Steinenquartier, 52, Birsigstrasse, non loin du Jardin Zoologique, dans un coin souriant et calme, où les maisons se blottissent dans la verdure. J'aurais eu du remords d'avoir ravi à leurs jeux la bande de gais bambins qui s'ébattaient dans la cour sous la direction de deux maîtresses dévouées, s'ils n'avaient pas semblé aussi satisfaits dans la salle, où l'aimable surveillante les avait conduits pour me faire assister à leurs passe-temps. Pas de rangs rigoureux, pas de silence parfait, mais non plus pas de désordre. Ce sont les nombreux enfants — garçons et filles — d'une excellente famille, enfants bien élevés, parce que bien surveillés et guidés. Ils s'asseyent sur des bancs minuscules, devant de grandes tables basses, qui ne sont pas encore les tables d'école. Aux murs de la salle, bien aérée et où la lumière pénètre par de larges baies, les portraits de Pestalozzi et de Fröbel, dont le souvenir est là

---

vis de notre consul général à Bâle, M. Farges. Qu'il me soit permis de remercier celui-ci d'avoir bien voulu me présenter à M. le Conseiller d'État Burckard-Finsler, directeur du département de l'Instruction publique du canton de Bâle-Ville.

partout, et qui semblent encore s'intéresser à ces enfants. Il y a dans la salle des jeux pour l'hiver, des images en papiers de différentes couleurs, que les plus grands d'entre ces petits ont découpés, rassemblés, collés pour représenter l'histoire très enfantine et très vraie de maître Jeannot Lapin!

Âges divers, occupations diverses aussi : ici les tout petits de trois à quatre ans exercent leurs mains inhabiles à suivre avec des ronds de papier bigarré les figures que la maîtresse a tracées sur la table : deux lignes parallèles coupées par une verticale, c'est une rivière avec un pont; deux autres lignes surmontées d'un cercle irrégulier, c'est un arbre touffu; une circonférence agrémentée de différents traits rappelle — à quelque distance — Dame Lune qui paraît dans une nuit noire!... A la table voisine, garçonnets et fillettes de cinq ans font des œuvres plus durables, alignant et collant en un ordre régulier les multicolores morceaux de papier qu'ils ont reçus. Il faut voir avec quel soin ils choisissent les couleurs appropriées, humectent de colle les papiers choisis et les fixent sur le carton, en évitant de faire des taches. Les plus habiles découpent des fleurs de tapisserie, tandis que de jeunes architectes en herbe édifient châteaux, églises ou palais, avec leurs jeux de construction. Dans ces occupations de toutes sortes apparaît déjà la nature de chaque enfant : les plus vifs ont déjà fini, alors que les autres ont à peine fixé leur choix sur ce qu'ils vont faire; à côté d'une fillette soigneuse et attentive, un bambin joufflu semblait trouver autour de lui plus d'intérêt qu'à l'occupation que la maîtresse lui avait assignée. Et à considérer cette marmaille satisfaite, je sentais très vivement l'utilité de ce premier enseignement où les tout petits reçoivent leurs premières leçons de goût et de propreté, et s'habituent à aimer l'occupation à laquelle ils se livrent. Aussi bien les travaux manuels n'entretiennent pas seuls l'attention des enfants. Il faut à des jeunes cerveaux la diversité qui les repose et chasse l'ennui. L'exercice physique est nécessaire en même temps à ces natures en formation. Rondes et danses chantées, voilà un passe-temps favori. Les jeux d'imitation sont ici les bienvenus : le chat et la souris, les canards dans l'étang, etc., qui permettent des promenades dans les salles, à la file indienne, au rythme d'une mélodie enfantine. Ou bien ce sont des histoires que la maîtresse

raconte et que la marmaille écoute attentivement, contes merveilleux et légendes du pays, histoires d'animaux qui sont autant de leçons de morale en action.

Mais, que la maîtresse réunisse les enfants pour un jeu ou qu'elle leur raconte des histoires, qu'ils soient dans la salle ou dans la cour, la plus grande liberté possible règne. C'était même plaisir de voir comme ils avaient déjà, ces futurs écoliers, l'habitude d'obéir, sans que la maîtresse eût à se fâcher. Je revois encore parmi tous un petit garçon qui, alors que ses camarades étaient réunis en une ronde dans la cour, aurait voulu se balancer, surpris par la maîtresse, se retirer tout penaud, et comme demandant pardon. Les années passées par les enfants dans les « Kinderanstalten » bien dirigées ne peuvent qu'avoir une influence salutaire. Les caractères commencent à se former, les facultés à apparaître, que l'école aura mission de développer. Toutes les occupations de la Kleinkinderanstalt concourent à éveiller les qualités de l'enfant, le soin, l'attention; à exercer les sens, en particulier l'ouïe et la vue; à intéresser l'enfant à tout ce qui l'entoure, à la nature et au petit monde au milieu desquels il vit. Et voilà pourquoi il ne se fait rien d'inutile dans ces établissements. Si maintenant l'on se demande pourquoi l'étude a été réduite au minimum dans les Kleinkinderanstalten où elle a accès, pourquoi elle a été exclue de la plupart, la réponse est aisée. Les Kleinkinderanstalten ne cherchant qu'à donner aux enfants une éducation rationnelle, physique et morale à la fois, les préparent pour l'âge où, suffisamment robustes d'âme et de corps, ils pourront recevoir un enseignement profitable. Ils auront acquis des habitudes d'activité qui leur resteront pour l'avenir : ils sauront surtout ne jamais demeurer oisifs et s'intéresser au travail ; quand ils arriveront à la Primarschule, leurs jeunes cerveaux seront déjà préparés et leurs caractères accepteront sans la moindre difficulté la discipline plus stricte qu'ils devront subir.

* * *

Nous avons indiqué au début de cet article que l'État Suisse s'était borné à encourager les œuvres préscolaires, laissant à

chaque canton le souci de leur organisation et de leur fonctionnement. Aussi ne trouve-t-on pas sur le territoire de la Confédération de modèles universellement adoptés de Kleinkinderanstalten. Non seulement les dénominations varient : Kleinkinderanstalten de la Suisse allemande, écoles enfantines de la Suisse française, asili d'infanzia dans le canton du Tessin. Mais ce n'est pas absolument le même esprit qui a présidé à la fondation des Kleinkinderanstalten de la Suisse allemande et de la Suisse française. Tandis que les premières sont conformes aux conceptions Fröbeliennes, les écoles enfantines de la Suisse française modifient la méthode du grand pédagogue, donnant par exemple et de façon obligatoire des rudiments d'instruction (lecture, écriture, dessin) qui sont une préparation à la Primarschule.

Les Kleinkinderanstalten ne sont organisées par une loi que dans cinq cantons, Bâle-Ville, Aargau, Vaud, Neuenburg et Genève. Dans le canton de Fribourg, il y a un règlement qui constitue dans chaque commune du canton des écoles pour les enfants de quatre à sept ans. Dans le Valais, les communes sont tenues d'entretenir des écoles, s'il y a au moins quarante enfants; dans le canton de Neuenburg, les enfants âgés de moins de sept ans, s'ils sont moins de quinze, sont admis dans une division spéciale de la Primarschule.

Quant à l'accès des enfants à la Kleinkinderanstalt, il est tantôt obligatoire et tantôt facultatif, suivant les cantons, mais toujours gratuit.

Ce qui a contribué aussi à donner au canton de Bâle-Ville une place particulière entre tous les cantons, c'est le choix dans le recrutement du personnel enseignant. S'il s'était contenté de prendre à sa charge tous les frais d'instruction des Kleinkinderanstalten, il n'aurait rempli que la moitié de sa mission. Le canton de Bâle exige en effet, des maîtresses à qui incombe la tâche d'élever les tout petits, une préparation très sérieuse et complète. Elles doivent avoir les connaissances que reçoivent les élèves dans les écoles secondaires de jeunes filles (y compris la classe de perfectionnement). Elles doivent, en outre, suivre des cours spéciaux avant de subir un double examen oral et écrit. Elles sont interrogées sur une question de pédagogie (théorie

du corps humain, santé; éducation des enfants jusqu'à six ans); et sur l'histoire des Kleinkindergärten. Elles doivent se montrer aptes à interroger les enfants qui leur seront confiés. L'examen écrit comprend une composition sur un sujet de pédagogie, des esquisses d'objets simples, faites au tableau noir. Enfin, les candidates ont une épreuve pratique dans un jardin d'enfants. Ainsi préparées, les maîtresses des écoles enfantines peuvent s'occuper avec succès des enfants, dont elles savent développer les qualités naturelles : elles leur donnent une éducation j'oserai dire meilleure que l'éducation familiale, car à la sollicitude affectueuse s'ajoute chez elles la vocation développée par une très sérieuse préparation. Elles excellent à rendre l'école souriante et aimable à leurs petits élèves, qui fréquentent plus tard avec joie les différents établissements primaires et secondaires.

Ce que Bâle a réalisé, partout en Suisse les cantons s'efforcent de le réaliser : les insuffisances budgétaires sont le grand obstacle où se brisent les meilleures volontés : mais il faut reconnaître que la Suisse mérite d'attirer notre attention par ses œuvres préscolaires, comme elle le fait par beaucoup de ses tentatives pédagogiques.

PIERRE GAUBERT.

Bibliographie.

Agrippa d'Aubigné, par S. Rocheblave, Paris, Hachette.

Retracer la vie si longue (1552-1630), parfois si dramatique, toujours si pleine de d'Aubigné, donner une idée de son œuvre si touffue de poète épico-lyrique, d'historien moraliste et politique, de romancier satirique, faire sentir l'originalité de cet écrivain qui ne devint « auteur » qu'aux heures de repos forcé, mais qui, très lettré, a pourtant forgé sur l'enclume son « gros style ferré », telle est la tâche que M. Rocheblave a voulu remplir : tâche difficile en elle-même et rendue plus ardue parce qu'il fallait l'accomplir dans les deux cents pages — sans plus — dont se composent les volumes de la collection des *Grands écrivains français*. Mais M. Rocheblave a été soutenu par la sympathie qu'il éprouve pour la personne de d'Aubigné et par l'admiration que son œuvre lui inspire. Il remarque que l'auteur des *Tragiques* qui, avant le temps où Sainte-Beuve le révéla au public, était « méconnu, méprisé, relégué dans le groupe des auteurs rébarbatifs ou des fanatiques ennuyeux », ne paraît pas encore avoir obtenu complète réparation. « Il a eu sa revanche; il n'a pas encore sa place et son rang ». Et il est vrai que, de toute l'œuvre de d'Aubigné, on peut dire ce que M. Rocheblave dit spécialement de son *Histoire universelle* : « Elle a plutôt intimidé que conquis ses lecteurs ». Mais ce petit volume, rapide, brillant, chaleureux, bien informé d'ailleurs, et où ne se fait sentir nulle partialité consciente, est très propre à susciter la curiosité autour de cet écrivain de génie qui a été plus négligé qu'il ne convient. Si le public lettré se décide à remettre d'Aubigné à la place qui lui est due, M. Rocheblave pourra se féliciter d'avoir contribué à lui faire rendre justice.

M. P.

❦

Alfred de Vigny. — Sa vie et son œuvre, par Émile Lauvrière. Paris, A. Colin.

Alfred de Vigny continue à intéresser les chercheurs et les critiques. Depuis l'étude de M. Paléologue, si pénétrante, mais incomplète, que de travaux sont venus préciser la physionomie de cette âme tourmentée. Quelque temps avant le livre de M. Dupuy, M. Lauvrière, l'auteur d'un travail bien connu sur Edgar Poë, éditait sur la vie et l'œuvre de Vigny un très bon ouvrage. S'il n'a pu connaître les nouvelles pages de M. Dupuy, du moins a-t-il mis à

profit toutes les autres trouvailles originales, recherches de sources, fines analyses[1] grâce auxquelles le caractère de l'homme et de l'œuvre se dégagent de plus en plus nettement. Il a scrupuleusement dépouillé tous les textes, et multiplié les citations; les notes, très copieuses, valent parfois des parties de chapitres; mais ce souci de tout dire ne gêne jamais la clarté du développement : le livre est dense, sans être lourd; il abonde en formules pittoresques et heureuses; car si M. Lauvrière aime être complet, il n'aime pas moins condenser sa pensée en nets résumés qui frappent et satisfont l'intelligence.

M. Lauvrière embrasse toute la vie et toute l'œuvre de Vigny par une division en quatre parties : [Aube, Epanouissement, Maturité et Marasme, Glorieux déclin]. Ne chicanons point ces coupures — encore que l'on puisse se demander si les « Poèmes antiques et modernes » appartiennent à l' « Épanouissement » ou à l' « Aube »; — l'essentiel est qu'on trouvera ici des précisions sur l'enfance et l'éducation du jeune noble orgueilleux autant que sensible, déjà effarouché par les contacts brutaux, sur sa vie de garnison, sur son mariage, sur ses amitiés. [C'est sur ce point que le dernier livre de M. Ernest Dupuy apporte des documents curieux et inédits.] Mais avec ceux dont il disposait alors M. Lauvrière fait revivre pour nous très agréablement le milieu du « Conservateur Littéraire » et de la « Muse Française », où Vigny fit ses premières armes. Chéri alors de Hugo et de Sainte-Beuve, auquel il rend admiration pour admiration; grand lecteur de Shakespeare, de Milton, de Byron, de Scott, il cherche sa voie parmi toutes ces influences. Minutieusement, et avec le plus louable souci des nuances, M. Lauvrière s'est attaché à dégager les « composantes » de Vigny dans les « Poèmes antiques et modernes », à montrer, sur cet exemple particulier, comment se forme un écrivain romantique. Si Vigny, à la suite de ses maîtres français Chénier, Delille, Millevoye, recherche le pittoresque biblique, antique et médiéval, nous le voyons déjà, grâce à Byron, grâce aussi au penchant de sa sensibilité propre, développer sa philosophie de la révolte, de la solitude hautaine, et de la pitié. A propos de Chénier, peut-être pouvons-nous maintenant être plus hardis que M. Lauvrière. Il semble bien démontré, par une récente étude[2], que l'étendue de la dette de Vigny envers l'auteur des *Bucoliques*, est immense, et que, pour une fois, en accusant son ancien ami d'avoir antidaté ses « Poèmes antiques », Sainte-Beuve est dans le vrai : Vigny imite, et de très près, les coupes d'André Chénier, ses pro-

1. Citons : E. Dupuy, *La jeunesse des romantiques.* — E. Sakellaridès, *La corresp. de Vigny.* — É. Estève, *Byron et le romantisme français.* — L. Maigron, *Le roman historique à l'époque romantique.* — P. Maurice Masson, *Alfred de Vigny* (Bloud),

2. P. Maurice Masson, A. Chénier et Alfred de Vigny, *Revue d'H. littér. de la France,* janvier-mars 1909.

cédés de développement, son tour d'imagination voluptueuse et plastique.

Les chapitres consacrés à « Cinq-Mars », à « Stello », au théâtre, à « Servitude et Grandeur militaire », ne sont pas moins intéressants. A propos de « Stello », M. Lauvrière expose et critique la conception du poète, malade inspiré, pasteur des peuples, en des pages fines et judicieuses. Il trouve ce dialogue entre Stello et le Dr Noir factice, et parfois fastidieux : il l'avoue franchement, comme il avoue sa préférence, qu'il n'est point seul à ressentir, pour le troisième épisode, dont il loue avec raison « l'âpre ton de satire cinglante,... le pathétique contenu et soutenu. » Au reste, bien que Vigny ne conte point pour conter, bien que *l'idée* lui importe avant tout, peut-être M. Lauvrière aurait-il pu insister davantage sur les qualités littéraires de Vigny romancier et conteur « Cinq-Mars » fut « un ouvrage à public ». Pourquoi ? On s'en rend compte en étudiant de près la composition dramatique et la progression pathétique de l'œuvre. Oui, Vigny artiste habile, a bien profité de W. Scott, oui « Cinq-Mars » est bien « le romanesque prélude du truculent drame romantique qui va naître [1] ». L'intérêt de ces remarques nous fait désirer qu'elles aient été plus développées. Il est bien vrai aussi que les récits de « Servitude et Grandeur militaire » ont quelque chose de « décousu » et de « maniéré » : exception faite, néanmoins, pour l'épisode de la campagne de Russie ; M. Lauvrière nous l'accordera. Et quelle langue ! Nous pensons invinciblement à Mérimée, ce qui n'est pas un mince honneur.

Mais l'auteur a hâte d'arriver aux « Destinées » et d'en expliquer la genèse. Il a été frappé par ce qu'il y a de trop absolu dans la thèse de M. Brunetière, pour lequel « on naît pessimiste, on ne le devient pas ». Vigny l'est devenu, de bonne heure, soit, mais il l'est devenu ; la croissante exaspération de son pessimisme est évidente, certaines « causes occasionnelles » aggravèrent singulièrement chez lui « l'originel mal de vivre ». Que les « Destinées » révèlent un désespoir plus tragique et plus complet que les « Poèmes », cela est hors de doute. C'est que tous les déboires de sa « vie intime » et de sa « vie extérieure » s'y inscrivent en symboles douloureux : Mari d'une femme impotente dont il fut pendant trente ans le garde malade attentif, après avoir soigné avec le même dévouement sa mère, qu'il adorait ; trahi par Mme Dorval, il ne trouva dans cet amour sans dignité comme dans cette « existence entre deux lits de malades », que des sujets d'amertume. Quand il se décida enfin à jouer un rôle politique, il ne parvint à devenir ni diplomate, ni député : nouvel échec cuisant pour son amour-propre. Ses anciennes amitiés littéraires se refroidissent : Sainte-Beuve devient méchant, Molé fait de la réception du poète à l'Académie son plus désagréable souvenir : « ce papier ne donne pas le bonheur, » — la vie sociale non plus,

1. I, 128.

où la sottise et la frivolité des uns, la grossièreté des autres blessent sa distinction et son sérieux. Il faut fuir les hommes. Mais Vigny, isolé dans son Maine Giraud, vigneron et « bouilleur de cru », ne trouva pas dans cette activité nouvelle et ce contact avec la nature l'apaisement auquel son « cœur de civilisé » était réfractaire. Telle est rapidement résumée, la partie centrale du livre, qui dégage excellemment, pour reprendre à M. Lauvrière son expression, les « causes occasionnelles » de ce « pessimisme stoïque », qui, on le voit, plonge des racines profondes dans la sensibilité de Vigny, et n'est point du tout exclusivement d'origine livresque, biblique ou byronienne. Ici nous ne pouvons que renvoyer au volume. Les lecteurs y trouveront cette philosophie de la solitude orgueilleuse, du blasphème hautain, de l'angoisse métaphysique, mais aussi l'énergie clairvoyante, et de la pitié, analysée avec force et précision. Il n'y a qu'à approuver.

Oserons-nous, en terminant, avouer que nous ne sommes pas tout à fait d'accord avec M. Lauvrière sur les causes de l'infécondité de Vigny. Il prononce ces mots : « débilité », « manque de vitalité native. » Accordons à M. Lauvrière que ni l'intelligence, ni l'imagination n'ont manqué à l'auteur des « Destinées ». Mais cette stérilité ne s'explique-t-elle pas tout simplement pour la raison que chez Vigny l'artiste était bien inférieur à l'homme d'imagination et au philosophe? Ce qu'il a souvent de pénible, de heurté dans la forme, d'essoufflé dans le développement, prouve qu'avant tout il manquait de facilité. C'est parce qu'il versifiait si péniblement qu'il a laissé tant d'ébauches en prose. Dans cette lutte, torturante, entre l'idée et le vers, il a tant souffert que le plus souvent il a mieux aimé s'avouer vaincu. Du reste (pp. 323-324) M. Lauvrière indique parfaitement cette incapacité de Vigny. Il semble bien qu'il n'y ait pas d'autres raisons à chercher, tout le reste est hypothèse. Mais ceci est peu de chose; et pour son livre si informé et si pénétrant, M. Lauvrière a droit à toute l'estime des amis de Vigny et des lettres.

André Fayolle.

Le gérant de la « Revue Pédagogique »,
Louis Chuit.

Coulommiers. — Imp. Paul BRODARD.

N^lle série. Tome LVIII. N° 2 15 Février.

REVUE Pédagogique

Les Principes philosophiques de la Pédagogie.

L'Académie des sciences morales et politiques avait mis au concours en 1909 pour le prix Crouzet le sujet suivant : *Les Principes philosophiques de la pédagogie.* Ce n'est pas la première fois que la docte assemblée propose à l'étude de ses concurrents une question pédagogique. Cette fois, c'est sur la théorie de l'éducation qu'elle a appelé l'attention : — il y a trente ans c'était sur l'histoire, lorsqu'elle avait ouvert en 1877, un concours pour le prix Bordin, avec ce programme *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France*, — et le résultat fut d'imprimer aux recherches historiques sur le passé de l'éducation un mouvement tout nouveau, qui a eu quelque importance.

Il ne faut pas médire des concours et des prix de l'Institut. Ils ont parfois une influence décisive sur la marche des idées. Ils déterminent, dans un sens ou dans un autre, toute une carrière de penseur, toute une vie d'homme. Le regretté Georges Picot le faisait remarquer, dans un de ses derniers travaux sur l'histoire de l'Académie des sciences morales et politiques, quand il disait : « M. Levasseur, — celui que M. Maurice Faure appelait, ces jours derniers, le toujours jeune administrateur du Col-

lège de France, — M. Levasseur qui a consacré une grande partie de sa vie laborieuse à l'étude des questions ouvrières, pourrait-il méconnaître le service que lui a rendu l'Académie, lorsqu'elle lui a mis sous les yeux entre vingt-deux ou vingt-cinq ans, un programme qui invitait les concurrents à étudier la condition des classes ouvrières en France depuis le XIIe siècle jusqu'à 1789? » Et moi-même, — s'il m'est permis de citer mon propre exemple, — d'avoir pris part au concours de 1877 et présenté un mémoire sur les éducateurs français, cela n'a-t-il pas été le point de départ de tous mes travaux ultérieurs, et comme le prélude de ma vocation pédagogique?

Cette fois, le concours de 1909 sur la philosophie de l'éducation aura eu pour résultat immédiat de provoquer la composition de plusieurs ouvrages d'une réelle valeur. Toute une équipe d'esprits réfléchis a pédagogisé par ordre, pour ainsi dire, afin de répondre le mieux possible à l'appel de l'Institut. Il n'y a pas eu moins de seize concurrents; et si, dans le nombre des mémoires examinés, il s'en est trouvé quelques-uns d'insignifiants et de faibles qui ne méritaient guère l'attention, en revanche trois autres ont été jugés dignes d'une mention honorable, et deux, particulièrement importants, se sont partagé le prix. Le public d'ailleurs sera à même d'apprécier la valeur et l'intérêt du concours, puisque deux des auteurs récompensés ou couronnés ont fait paraître en librairie leurs mémoires, qui sont devenus deux gros volumes, tout à fait intéressants et dont nous allons brièvement rendre compte [1].

* * *

Avec M. Rœhrich, qui s'était déjà fait connaître par une étude sur les théories de Herbart, on peut bien dire que c'est Herbart lui-même qui a sollicité les suffrages de l'Académie et obtenu le

1. Ces deux ouvrages qui ont obtenu le premier un prix, le second une mention honorable, ont pour auteurs M. Édouard Rœhrich et M. Lucien Cellérier. Ils ont paru à la librairie Alcan, sous les titres que voici : *Philosophie de l'Éducation, essai de pédagogie générale*; *Esquisse d'une science pédagogique, les faits et les lois de l'éducation*. Un troisième livre, issu du même concours, va paraître prochainement, et sera intitulé : *Les Postulats de l'éducation*.

prix. Dès le début de son travail, voulant rechercher et définir quelle est la fin suprême de l'éducation, c'est au grand pédagogue allemand, au successeur de Kant dans la chaire de philosophie de Kœnigsberg, qu'il emprunte les termes mêmes de sa définition : « Le but de l'éducation, c'est la culture, la formation d'un caractère moral, constant et énergique. » Plus loin, dans le chapitre où il traite spécialement de l'éducation de la volonté, M. Rœhrich ne dissimule point qu' « il suit pas à pas le dernier chapitre si admirable de la *Pédagogie générale* de Herbart ». Et tout le long du livre nous voyons réapparaître les idées et la terminologie même de la pédagogie herbartienne. C'est, par exemple, la théorie de l'*aperception*, c'est-à-dire de cette vérité psychologique qu'une notion nouvelle, un nouvel élément d'instruction, n'est aisément compris et solidement retenu par l'esprit qu'autant qu'il y est accueilli par des idées déjà acquises, qui se l'assimilent, qui se l'incorporent, en l'encadrant dans un groupement intellectuel précédemment formé; que la masse de nos connaissances, de nos souvenirs conscients et inconscients projette une sorte de *halo* sur le point lumineux de la sensation actuelle, et en facilite ainsi l'acquisition. Et de là résultent d'importantes conséquences pédagogiques : à savoir qu'il est nécessaire de disposer et de préparer l'esprit de l'élève à recevoir l'instruction sur les sujets nouveaux qu'on aborde avec lui, et pour cela de rappeler, de réveiller en lui tout ce qu'il sait déjà qui s'y rapporte; qu'il ne faut rien enseigner *ex abrupto*, mais constamment relier, associer les enseignements les uns avec les autres.

Le sous-titre que M. Rœhrich a donné à son livre, *Essai de pédagogie générale*, indiquait déjà la filiation herbartienne, puisqu'il rappelait le titre même du grand ouvrage de Herbart, *Pédagogie générale déduite du but de l'éducation* : livre déjà centenaire, puisqu'il a été publié en 1806, et qui est vraiment trop peu connu, trop peu étudié en France. Le premier mérite, la première utilité de l'œuvre de M. Rœhrich sera donc de vulgariser ce que contient de vivant et de durable la pédagogie du psychologue allemand : ses réflexions profondes sur les diverses formes de l'attention, sur l'intérêt considéré comme la condition essentielle et le ressort capital d'un enseignement qui veut être profitable et réussir, sur l'habitude, qu'il appelle de ce joli mot expressif

« la mémoire de la volonté », sur la distinction des punitions disciplinaires qui ne prétendent qu'à assurer l'ordre et à établir le gouvernement provisoire des enfants, et des punitions pédagogiques, qui, elles, ont une vertu éducative, et qui assagissent les élèves en les forçant à se rendre compte de la portée et des conséquences de leurs actions. Tout Herbart passe et revit dans l'écrit de M. Rœhrich. Il ramasse dans le jardin de son maître même les feuilles mortes; les divisions et subdivisions stériles du plus subtil des pédagogues, par exemple, la distinction du « caractère subjectif », celui que font à l'enfant ses aspirations variées, ses désirs et ses caprices, et du « caractère objectif », celui que crée peu à peu l'effort de la raison; et aussi l'énumération confuse des cinq idées morales, la liberté intérieure, la perfection, la bienveillance, le droit et la justice; et encore la classification des matières de l'instruction, distribuées en quatre branches, l'histoire, les sciences de la nature, le langage et la littérature, les mathémathiques, la géométrie et le dessin; et enfin les quatre degrés de l'intérêt rattaché dans une terminologie bizarre à quatre mots : la clarté, l'association, le système et la méthode; distinction savante et obscure, dont M. Rœhrich déclare lui-même qu' « elle n'a en soi nulle valeur absolue ».

Quelque inféodé qu'il soit à Herbart, M. Rœhrich s'inspire aussi de la pensée de plusieurs autres éducateurs. Il est intéressant de le suivre dans les efforts qu'il fait pour rattacher les doctrines de son pédagogue favori à celles de Rabelais, de Locke, de Rousseau, de Pestalozzi, de Herbert Spencer, et pour en dégager une sorte de *perennis pædagogia*. Il faut lui savoir gré aussi d'avoir mis en lumière, par de fréquentes citations, les vues pédagogiques, trop peu utilisées jusqu'ici, du français Cournot, le mathématicien philosophe, l'auteur de deux livres considérables : *Essais sur les fondements de nos connaissances* et *Des institutions d'instruction publique en France*. Nul, dit-il, n'a mieux démontré que Cournot, avec sa pénétration habituelle, qu'il faut distinguer entre l'art et la science de l'éducation. Et à vrai dire M. Rœhrich n'a pas lui-même tenu suffisamment compte de cette distinction, puisqu'il disserte longuement sur les diverses matières de l'enseignement, sur les méthodes pratiques

de l'instruction, dans un livre qui aspirait à être un code de principes et de lois philosophiques de l'éducation.

Cette philosophie de l'éducation, notre auteur veut avec raison qu'elle se défie de tout système fondé sur telle ou telle métaphysique. Il estime qu'une pédagogie systématique, aussi bien qu'une morale rationnelle, peut être instituée en dehors de toute théorie transcendante. Il n'est pas de l'avis de Pascal qui a dit : « Il y a une chose indubitable, c'est que, l'âme soit mortelle ou immortelle, cela doit mettre une différence dans la morale. » Il n'en passe pas moins en revue les divers systèmes, pour examiner quelle influence ils ont pu exercer sur l'éducation. Il montre comment le panthéisme, le fatalisme, sont plus ou moins réfractaires à la pédagogie; comment au contraire l'idéalisme, le dualisme, en proposant à l'homme un haut idéal ont contribué au progrès de l'éducation. Même le dogme du péché originel a une valeur pédagogique, puisqu'il est l'expression religieuse des lois physiques et morales de l'hérédité. Il n'y a pas jusqu'au matéralisme qui n'ait rendu des services à la morale, et à son application, la pédagogie. M. Rœhrich l'explique dans une page pénétrante : « Un des dogmes fondamentaux du matérialisme, c'est l'enchaînement des causes et des effets qui conduit à considérer la vie de chaque homme, qu'elle soit vertueuse ou vicieuse, comme une série ininterrompue d'actions qui se commandent mutuellement et aux conséquences desquelles nul ne peut se soustraire. De là naît le sentiment de la responsabilité, car l'homme se sentant entraîné par le poids de son propre passé, se rendra mieux compte de ce qui lui manque, et de ce qu'il devra faire pour se ménager un avenir meilleur. Et c'est une chose singulière de constater qu'un système philosophique qui semblait inventé pour affranchir les hommes de la gêne du devoir et des terreurs de la conscience, contribue plus que tout autre à leur inculquer le sentiment de leur responsabilité, en leur révélant la trame des pensées et des actions humaines. »

On ne saurait le nier : la philosophie régnante à une époque a toujours influencé en fait la pédagogie contemporaine. Mais pour constituer une pédagogie définitive, qui soit une vraie science, il faut résolument écarter les systèmes. Que cette science n'existe pas encore, qu'elle ne forme pas pour le moment « un

corps de doctrine, une théorie, qui puisse prétendre à l'universalité », c'est ce que personne, je crois, ne pense à contester; ni M. Rœhrich, dans son *Essai*, ni M. Cellérier dans son esquisse. Et, s'il en fallait une preuve, nous la trouverions dans ce fait que deux esprits distingués, s'attaquant au même sujet, ne suivent ni le même ordre, ni le même plan, et n'aboutissent pas toujours aux mêmes conclusions.

Les deux écrivains ne s'entendent même pas sur la définition de l'éducation. Celle de M. Rœhrich est certainement très noble, puisqu'il donne pour but essentiel à l'éducation la formation du caractère moral; mais combien incomplète pourtant, s'il est vrai que, pour tant qu'il soit désirable de faire une société d'hommes vertueux, cela est cependant insuffisant, et qu'il faut songer aussi à faire une société d'hommes intelligents, habiles, capables d'assurer leur bonheur et de contribuer à celui des autres. La définition de M. Cellérier est meilleure, plus compréhensive. La voici : d'après lui, l'éducation est l'intervention intelligente et volontaire des parents, — il faudrait ajouter au moins... « et des maîtres », — dans l'évolution des tendances psychologiques de l'enfant, en vue de l'adaptation au milieu ambiant qu'ils jugent la meilleure. Autrement dit : l'éducation est la préparation de l'enfant à la destinée que ses parents estiment la meilleure pour lui.

Ce qui nous plaît dans cette définition, c'est que dans sa sagesse pratique et peut-être un peu terre à terre, elle répudie les vaines ambitions de ceux qui, avec Kant, veulent élever les enfants, non en vue de la société présente, mais « en vue d'un état meilleur, possible dans l'avenir, et d'après une conception déale de l'humanité et de sa destination », ou de ceux qui, comme Herbert Spencer, proposent à l'éducateur de faire « un homme complet ». Un homme complet ! Il s'agit bien de cela, alors que les conditions sociales ne permettent à des milliers d'enfants qu'une instruction sommaire et superficielle, alors que les plus cultivés d'entre nous sont bien obligés de confesser, au bout de leurs longues études, tout ce qu'il y a encore de lacunes dans leur mentalité. Et, d'autre part, comment souscrire au rêve d'une éducation qui ne travaillerait que pour une humanité idéale, pour un avenir hypothétique, et qui laisserait l'enfant désarmé,

impuissant, devant les réalités et les exigences du temps présent, incapable, dans son effort vers la perfection, de s'ajuster aux imperfections de la vie réelle. L'adaptation au milieu est bien, comme le pense M. Cellérier, une des conditions essentielles de la vraie éducation.

M. Cellérier, tout comme M. Rœhrich, croit à la possibilité d'établir une science de l'éducation, pour laquelle il propose cette appellation, *la pédagogique*, et il recherche les lois générales qu'elle peut et doit prescrire. Cette science, il veut qu'elle soit positive, expérimentale, tirée de l'expérience scolaire, et non d'une théorie *a priori*. Et quoiqu'il essaie de la construire, avec une rigueur logique que M. Th. Ribot a justement louée dans son remarquable rapport sur le concours du prix Crouzet [1], il ne semble pas qu'il parvienne à autre chose qu'à une systématisation douteuse, incertaine. Son livre vaut moins par l'ensemble que par les détails, par des observations particulières qui attestent un esprit personnel, et qui se recommandent par leur justesse et leur pénétration.

L'un des obstacles que rencontrent les théoriciens de la pédagogie pour fixer les principes de leur science, c'est qu'il s'agit de trouver des lois qui vaillent non seulement pour l'homme abstrait, pour un *homo medius*, mais qui puissent convenir aux différences individuelles que créent la nature. Comme l'a dit spirituellement un humoriste anglais, il ne saurait être question de piler dans un moule pédagogique les soixante élèves de la classe dont John fait partie, jusqu'à ce qu'on les ait réduits, pour ainsi dire, à l'état d'une masse de jeunesse uniforme, et alors de diviser le tout par soixante, afin d'obtenir une moyenne. John n'est pas un quotient : c'est un être réel, individuel, qu'il faut avoir étudié dans son caractère propre, avec les qualités et les défauts qui le distinguent de tous ses camarades. Il résulte de cette diversité des intelligences et des caractères qu'un des principes essentiels de la pédagogie, c'est ce que M. Cellérier appelle le principe de la *relativité*. Toute action de l'éducation est conditionnée par la nature de l'élève, ou, comme disait Guizot « tout individu a sa règle ».

1. Voir le *Bulletin de l'Académie des sciences morales et politiques*, 1909.

Il n'en existe pas moins des règles générales, qui dérivent de ce qu'il y a de fondamental dans la nature humaine, du fonds commun que l'analyse découvre chez tous les hommes, quelles que soient les variations des tempéraments ou des esprits. Et ces règles une fois posées par la pédagogie théorique, c'est à la pédagogie pratique, à l'art de l'éducation, qu'il appartiendra de les ajuster aux aptitudes et aux besoins des individus. Une de ces règles, par exemple, c'est celle qu'édicte M. Cellérier, quand il affirme que la formation de la volonté est la partie essentielle, sinon unique, de l'éducation. Et comme la volonté implique l'intelligence et le sentiment, le corollaire de cette loi, c'est qu'il faut cultiver l'intelligence et le sentiment. Mais ici les vues de M. Cellérier nous paraissent un peu confuses : elles ne nous satisfont guère ; elles manquent de netteté et parfois de justesse. Comment accepter en effet la distinction qu'il propose entre ce qu'il appelle « la formation psychologique et la formation logique » ; la première qui serait le développement des facultés, l'autre qui consisterait dans l'instruction, et l'auteur en prend occasion pour examiner le choix et l'ordre des études. Mais c'est précisément celle-ci qui seule peut assurer la première, et l'on ne voit pas ce que pourrait être un développement *in abstracto* de l'intelligence et de la sensibilité, séparé de l'instruction éducative, qui exerce le jugement et qui éveille le sentiment.

M. Cellérier qui, d'ailleurs, ne présente modestement son travail que comme une esquisse, ne semble donc pas avoir réussi à dégager clairement les principes philosophiques de la pédagogie. Lui aussi, il s'attarde trop souvent à des considérations qui relèvent plutôt de l'art que de la science de l'éducation. Il descend dans la pratique, et ne se maintient pas assez fermement sur les hauteurs du sujet.

Son livre n'en est pas moins intéressant, et agréable à lire. On y recueillera nombre de réflexions judicieuses et utiles. Dans l'éducation morale, par exemple, M. Cellérier distinguera avec raison les « stimulants élevés » et les « stimulants immédiats », et il conclura qu'il ne faut pas songer à diriger trop tôt la conduite de l'enfant par l'idée du devoir, cette idée étant le « produit » et non l' « instrument » de l'éducation.

Nous louerons aussi M. Cellérier d'avoir insisté sur l'impor-

tance du jeu dans la vie de l'enfant. Il va même un peu loin dans sa préférence pour l'expansion libre de l'activité physique, jusqu'à décrier la gymnastique, dont il dit finement qu'elle n'est qu' « une aébstraction du jeu », dont on a retiré l'attrait pour ne conserver que l'effort et la fatigue. C'est aller un peu loin : la gymnastique est en effet au jeu ce que la logique du philosophe est aux libres mouvements de la pensée qui raisonne et qui s'exprime dans les œuvres des penseurs et des écrivains ; et bien que la lecture de leurs écrits soit une excellente école pour la formation du raisonnement, elle ne saurait dispenser de l'étude des règles sèches et abstraites que formule la science logique.

*
* *

La conclusion qu'autorise l'examen de deux des meilleurs ouvrages qu'ait produits le tournoi académique de 1909, c'est que les philosophes de l'éducation en sont encore aux tâtonnements et à la p riode d'essais et de recherches. Ce qui pourrait cependant donner bon espoir c'est que, si la science de l'éducation n'est point faite, la méthode qui permettra de la faire est toute trouvée : il n'y en a pas d'autre que la méthode psychologique.

Il y a longtemps que nous avons écrit, — et M. Gustave Le Bon dans son beau livre *la Psychologie de l'éducation* nous approuve en nous citant : — « Il ne peut être question dès aujourd'hui d'établir une pédagogie définitive, qui ne sera possible que lorsqu'une psychologie rationnelle aura été constituée » ; or elle ne l'est pas. Que d'indécisions et de contradictions encore ! On ne s'est pas mis d'accord sur les vérités les plus élémentaires. M. Le Bon nous en fournit lui-même la preuve dans le livre que nous venons de citer, et dont la treizième édition a paru cette année, — succès qui atteste à la fois et le mérite de l'ouvrage et l'intérêt que le public prend de plus en plus aux questions d'éducation. — M. Le Bon simplifie le problème. Pour lui, l'éducation se réduit à cette simple formule : « Faire passer le conscient dans l'inconscient ». Il s'agit surtout en effet de forger des habitudes et, en quelque sorte, de créer des instincts. Mais où la psychologie de M. Le Bon me semble être en défaut c'est lorsqu'il s'autorise de son principe pour proscrire les exercices de mémoire. La grande

erreur « des universitaires de race latine, c'est, dit-il, de tenir pour un principe à l'abri de toute discussion que c'est par la mémoire seule que les choses se fixent dans l'esprit ». Par quoi donc s'y fixeraient elles? M. Le Bon ne veut plus entendre parler de l'enseignement mnémonique. N'est-ce pas cet enseignement pourtant qui alimente, qui accroît sans cesse le trésor de l'inconscient auquel il ramène tout? La mémoire n'est-elle pas précisément le grand réservoir de l'inconscient, où notre pensée consciente puise constamment les éléments de ses jugements et de ses raisonnements? L'habitude n'est-elle pas elle-même une mémoire, « la mémoire de la volonté », selon l'ingénieuse expression que nous rappelions tout à l'heure. Méconnaître la portée de la mémoire, c'est, nous n'hésitons pas à le dire, un non sens pédagogique.

Une théorie de la mémoire, où soient spécifiées les conditions qui lui assurent la facilité des acquisitions et qui en garantissent la conservation, voilà sûrement un des premiers chapitres d'une bonne philosophie de l'éducation. Ni M. Rœhrich, ni M. Cellérier ne l'ont écrit. Un autre qu'il n'ont pas oublié est celui qui porte sur les lois de l'attention : les psychologues, et Herbart tout le premier, les ont assez étudiées pour qu'il soit possible, sur ce point au moins, d'aboutir à des conclusions sûres. N'en est-il pas de même des rapports du physique et du moral et aussi de l'action de l'hérédité? C'est là qu'il faut chercher les principes philosophiques de la pédagogie; comme aussi dans la théorie désormais acquise où nous a été exposée la vraie nature de la liberté, conçue, non à la façon de Kant, comme un pouvoir absolu, qui à toute heure serait à notre disposition pour modifier le cours de notre destinée, mais, ainsi que le pensaient Leibniz et Herbart, comme une force mentale, soumise sans doute aux lois du déterminisme, mais qui tout de même accrue et développée peu à peu par l'effort de la réflexion, nous affranchit en partie du joug de l'instinct.

Je ne sais si à mesure qu'une science se complique et qu'elle se hérisse de divisions et de subdivisions, ce soit une preuve qu'elle progresse. C'est en tout cas la situation actuelle de la pédagogie. Ce n'est plus la psychologie tout court qui lui offre maintenant ses services, ce sont plusieurs sciences distinctes : la

psychophysique, la psychophysiologie, la psychologie expérimentale, la psychologie de l'enfant, et même la psychologie des animaux. Et d'autre part, science et art de l'éducation, ces vieux mots ne sont plus à la mode. On distingue aujourd'hui, et on met à part l'une de l'autre, la pédologie, la pédonomie, la pédotechnie. Il ne faudrait rien moins que ces trois sciences, qui dejà sont en honneur en Belgique, pour répondre d'une façon satisfaisante aux exigences à la fois chronologique et logique d'un système de culture progressive et intégrale de l'enfant. La pédologie serait la science pure, l'étude des principes; la pédonomie, science normative, poserait les lois, les règles; la pédotechnie apprendrait à les pratiquer... Il devient vraiment très difficile d'être un éducateur complet, et la pédagogie tend de plus en plus à être une scolastique subtile, un pédantisme ennuyeux.

Défions-nous des théories. Sans doute, puisqu'il s'agit d'élever des hommes, il faut demander aux éducateurs de s'appliquer de plus en plus à connaître l'homme et sa nature. Mais il n'est nullement nécessaire de se perdre dans le dédale des formules savantes d'une psychologie quintessenciée. Il en est de l'éducation comme de la morale. L'expérience personnelle reste toujours la grande école. Au temps de Cicéron, on pouvait être un honnête homme sans avoir théoriquement pris parti pour l'une ou l'autre des cent définitions que les moralistes donnaient du souverain bien. Aujourd'hui, on peut faire un bon éducateur sans être un pédologue, ou un pédonome, ni même un pédotechnicien.

GABRIEL COMPAYRÉ.

Jules Tannery.[1]

Une des figures de l'Université disparaît par la mort de Jules Tannery; une des plus belles de notre temps. Cette époque est trop pauvre en pareilles images pour qu'on laisse passer le souvenir d'un tel homme sans essayer de le perpétuer et d'en étendre la puissance bienfaisante. D'autres apprécieront avec l'autorité de la compétence la valeur de son œuvre scientifique; c'est de l'homme seul que je veux parler ici. Je l'ai aimé; je crois l'avoir compris : je voudrais aider à le faire connaître et comprendre.

Pour sentir la valeur humaine de Tannery, il suffisait de l'avoir approché. Une telle noblesse émanait de sa personne que les plus distraits, les moins perspicaces en percevaient immédiatement le rayonnement. Mais ceux qui avaient le privilège de compter parmi ses amis trouvaient, à mesure qu'ils pénétraient plus avant dans l'intimité de cette nature profonde, de nouvelles raisons de l'aimer et de l'admirer sans restriction aucune : chaque progrès dans la découverte de cette âme exquise n'amenait pas seulement un progrès dans l'affection, mais un enrichissement du cœur et de l'esprit, et comme un ennoblissement. Et c'est pourquoi ceux qui le connaissaient le mieux sentent le mieux la difficulté de parler dignement de toute cette complexe richesse de vie que la mort a anéantie avant l'heure. Pour rétablir les lignes simples et pures de cette figure disparue, ne faudrait-il pas d'ailleurs la pureté et la simplicité parfaites que Tannery savait mettre dans le moindre de ses écrits? Toute rhétorique, toute enflure, tout à peu près seraient comme une offense à sa mémoire et une trahison, le plus blessant des contre-sens. Mais à défaut de tout titre autre que la profondeur d'une amitié ancienne, la piété envers une mémoire chère m'encourage à dire,

1. Extrait de la « Revue de Paris » du 15 janvier 1911.

si imparfaitement que ce soit, ce que je sais de cet homme qui fut tout intelligence, tout bonté, tout noblesse.

*
* *

La vie de Tannery fut une et simple : elle tient en quelques lignes. Né en 1848, il entra en 1868 à l'École Normale, fut reçu à l'agrégation de mathématiques en 1869, nommé la même année au lycée de Rennes, en 1871 au lycée de Caen, en 1872 à l'École Normale, comme agrégé-préparateur de mathématiques. En 1874 il fut reçu docteur des sciences mathématiques ; en 1875 délégué dans une chaire de mathématiques spéciales au lycée Saint-Louis; puis appelé la même année en Sorbonne à suppléer M. Bouquet dans la chaire de mécanique physique et expérimentale, suppléance qu'il garda jusqu'en 1880. Membre du jury d'agrégation de mathématiques de 1877 jusqu'en 1881 ; maître de Conférences à l'École Normale supérieure en 1881, à l'École Normale de Sèvres en 1882, il fut en 1885 nommé Sous-Directeur des études scientifiques à l'École Normale, et la même année appelé à siéger au Comité consultatif de l'Enseignement supérieur. Depuis 1900 il faisait partie du Conseil de perfectionnement des Écoles de la Marine. De 1876 jusqu'à sa mort, il a, avec MM. Darboux, Houel et Picard, rédigé le *Bulletin des Sciences mathématiques*. En 1886, il publia son *Introduction à la Théorie d'une variable*; de 1893 à 1901, en collaboration avec M. Molk, ses *Éléments de la Théorie des fonctions elliptiques*; à des dates diverses, de nombreux mémoires de mathématiques pures. En 1907 il fut élu membre libre de l'Académie des sciences.

Existence rectiligne, vouée uniquement, semble-t-il, au service de la science et de la pensée, vie type du savant qui collabore à l'édifice éternellement inachevé de la Science et vaut par les parcelles de vérité qu'il lui apporte. Mais Tannery fut plus et mieux qu'un simple savant, et sa valeur totale dépasse infiniment la valeur de ses écrits ou de son labeur, si importants soient-ils. Plus encore que par son enseignement si brillant et si profond, ses travaux, sa collaboration immense au *Bulletin*, les services qu'il a rendus comme examinateur, administrateur, réformateur de méthodes, c'est parce qu'il eut la plus large et la plus déli-

cate humanité, toutes les finesses d'une sympathie vivante et efficace, et parce que sa vie intérieure, où nulle petitesse ne pouvait trouver place, fut d'une constante et naturelle noblesse, que Tannery mérite de survivre. Le meilleur de son œuvre n'est pas ramassé dans des pages imprimées, mais dispersé en invisibles forces, dans des cerveaux et des cœurs transformés par son contact et son image.

Dans des pensées inédites que j'ai là entre les mains, il écrit, avec ce regret que nous sentions si bien chez lui, de n'avoir pas donné toute sa mesure : « Si vous ne croyez pas en vous-mêmes, donnez-vous entièrement à vos amis : quelque chose de vous y vivra peut-être et y fleurira ; vous vous en trouverez consolés. » Tout Tannery est là dans sa noblesse et sa mélancolie discrète et telle a été la générosité de toute sa vie, qui ne fut qu'un don, à tous et non à ses amis seulement. Que d'esprits n'a-t-il pas fécondés ! que de moissons semées que d'autres ont eu la gloire de récolter ! Mais s'il donnait à tous sa pensée, son temps, sa pénétrante sympathie, à ses amis les plus chers il réservait des trésors d'affection fine : il apportait dans l'amitié la grâce charmante qui le caractérisait en toutes choses.

C'est que pour lui l'amitié n'était pas seulement une consolation et un bienfait : elle était une des beautés de la vie, une œuvre d'art que l'on devait incessamment reprendre et caresser, et nul n'en a parlé en termes plus délicats. « Sur les débris de toutes sortes que les fuyantes années laissent dans notre cœur, a-t-il dit fleurit cette pensée douce, que nous aimons nos amis depuis un temps plus long. » Il aurait pu ajouter : avec plus de finesse, de profondeur, et comme d'ingéniosité. Il aimait à aimer, et mettait à dégager les qualités secrètes de ses amis, à découvrir et à faire valoir tout ce qu'il y avait en eux d'aimable ou de supérieur, les ressources d'un esprit merveilleusement pénétrant, souple et délié. Il s'enrichissait en les enrichissant. Ce n'est pas par banal optimisme ou défaut de clairvoyance qu'il se plaisait à les voir en beauté. Il était pessimiste et perspicace : son sens critique était même le trait dominant de son esprit. Mais aucune parole dure ou de dénigrement n'est jamais sortie de sa bouche. Sa pensée se détournait naturellement de toute laideur et de toute infériorité comme d'une chose inféconde ; elle ne s'attardait

qu'aux seules qualités positives. Sa générosité transformait en force d'embellissement et d'encouragement sa faculté critique si aiguë; elle était entre ses mains un instrument de bonté, jamais d'humiliation, un moyen de tout élever et non de tout rabaisser.

Et ce qu'il fut pour ses amis, il le fut pour ses élèves. Très vite, ils sentaient l'amicale bienveillance de cette critique en apparence impitoyable : les meilleurs d'entre eux devenaient bientôt, malgré leur jeunesse ou leur obscurité, les camarades et les amis de ce maître vénéré, car Tannery ne connaissait d'autres différences hiérarchiques que des différences de distinction. On était son égal dès que l'on était supérieur. Et nul n'était plus habile à découvrir, à travers tous les déguisements et les obstructions la valeur humaine essentielle de chacun, indépendante de toute réussite; nul n'était moins dupe du prestige extérieur. C'était cette clairvoyance, cette rare qualité d'humanité, ce don de noble familiarité, ces promesses d'amitié future, qui donnaient à Tannery sa grande force de séduction et si rapidement conduisaient ses élèves aux privilèges de l'amitié ancienne. Sa divination prompte de toutes les supériorités cachées, l'art qu'il possédait de les faire monter hors de l'ombre, s'alliaient à une indulgence infinie pour toutes les insuffisances; et c'est à cette large et généreuse compréhension des natures les plus diverses, à la chaude atmosphère de sympathie et d'encouragements qu'il portait partout avec lui, plus encore qu'à ses rares qualités intellectuelles, que Tannery devait la profonde influence qu'il exerçait sur tous ses élèves, la puissance fécondante de son esprit. Il inspirait confiance en lui et en soi, naturellement, sans effort, par une simple action de présence, parce qu'on le sentait sincère et loyal absolument, infiniment bon et désintéressé, sans autre préoccupation que celle de la vérité, sans trace de dogmatisme ni de vanité, animé du seul désir de voir clair et d'éclairer, de guider et de soutenir.

D'autres diront mieux que moi, avec l'émotion de la reconnaissance, quelles furent la direction et la nature de l'influence qu'il a exercée pendant vingt-six ans à l'École. Tannery fut un incomparable excitateur d'intelligences, et dans la production mathématique française de notre temps sa part est grande. Ce fut aussi un très puissant formateur d'esprits. Tout son ensei-

gnement était un modèle de probité intellectuelle. Nul n'avait réfléchi avec plus de profondeur aux principes de la science mathématique, car sa vie fut consacrée plutôt à l'investigation patiente et rigoureuse des racines mêmes des idées mathématiques qu'à l'invention; nul n'avait à un plus haut degré la faculté d'éveiller chez d'autres les scrupules, les exigences, toutes les pudeurs de sa délicate conscience scientifique. Sa passion de rigueur logique, son besoin de clarté absolue, son souci de présenter toujours la suite des raisons dans leur progression naturelle, d'atteindre cette perfection dans la preuve qui est le privilège des mathématiques, l'élégance et la pureté des constructions, bref, son sens presque esthétique de la précision, de la justesse, de la belle et lumineuse ordonnance des idées pénétrait tout son enseignement et en faisait une perpétuelle leçon de pensée exacte et probe. Mais plus encore que par ses cours, c'est par ses interrogations, ses conversations que Tannery agissait; il discutait non pour vaincre, ni même convaincre, mais pour atteindre d'une prise plus sûre la fuyante vérité.

« On est un esprit libre, m'écrit un de ses meilleurs élèves, quand on n'est plus le prisonnier de l'esprit d'autrui. Jules Tannery n'était même pas le prisonnier de sa propre opinion. Ce qu'il semblait chercher auprès d'un interlocuteur, c'était l'argument qui la ruinerait et l'obligerait lui-même à remplacer son sentiment par une meilleure approximation de la vérité. »

Et il ajoute, avec justesse :

« On ne peut s'empêcher d'admirer qu'un homme vraiment modeste, opposé d'instinct à tout dogmatisme ait acquis une telle autorité de maître, un ascendant presque sacerdotal sur ses élèves. Mais qu'un esprit nullement autoritaire, une intelligence aussi conciliante, aient pu exercer ce prestige me paraît être tout à l'honneur de la Section scientifique de l'École Normale. »

C'est que, pour cette section, Tannery était l'incarnation même de l'esprit scientifique dans ce qu'il a de plus noble; c'est la présence réelle de cet esprit que reconnaissaient en l'approchant tous ceux qui étaient capables de s'élever à la conception de la science. Et puis, Tannery se croyait investi d'un double devoir

auquel nulle lassitude, nulle diminution de ses forces ne l'a jamais amené à faillir : son devoir envers la vérité qu'il servait et envers l'École. C'est à ce double culte qu'il s'est consacré tout entier. A la recherche de l'inaccessible vérité il a donné toute sa vie; à sa chère École, des trésors de dévouement. Il sentait avec profondeur le lien invisible qui relie les générations, le dépôt sacré et la force féconde qu'est une tradition; et le clair foyer qui depuis cent ans brûle dans la maison de Galois, de Briot, de Pasteur, il l'a entretenu avec la ferveur religieuse d'un prêtre, la tendresse d'un fils. En lui l'École perd un vivant symbole de sa continuité et de ses fins et comme la conscience visible de sa noblesse.

L'influence d'un pareil esprit ne s'exerçait pas seulement à l'École : aux Comités où il siégeait, Tannery apportait toujours les mêmes préoccupations supérieures, la même élévation naturelle. Aucune des questions qui relèvent de l'éducation nationale ne lui était étrangère; dans toutes il faisait pénétrer son souci de vérité, de réalité et de justice. Tout débat auquel il touchait s'élevait aussitôt. S'agissait-il d'un principe? Tannery le défendait ou l'attaquait pour des raisons dictées par le pénétrant sentiment d'un intérêt général où nul préjugé ne pénétrait; d'un de ses élèves? Tannery le soutenait dans l'exacte mesure où son mérite exactement perçu le comportait; jamais ses affections particulières ne lui ont fait perdre de vue l'intérêt supérieur de l'Université ou méconnaître les droits d'autrui. Il se serait cru déshonoré par une victoire remportée au prix d'un abandon ou d'une mutilation de la vérité. L'efficacité de son intervention souffrait parfois de la supériorité intellectuelle et morale qui la caractérisait; dans la médiocrité de nos réunions, où chacun vante sa marchandise et veut par des arguments absolus l'imposer à l'exclusion de toute autre, l'impartialité de Tannery, sa faculté de voir et de faire valoir le pour et le contre, son scrupule de ne jamais dépasser l'expression exacte de sa pensée nuancée diminuaient sa force d'action immédiate. Mais quelque chose restait de ses discours si lucides, et l'exemple de cette noblesse constante agissait à la longue, purifiant l'atmosphère d'opportunisme et de compromissions qui est l'atmosphère naturelle des commissions.

Au dehors son influence fut par ses écrits le prolongement de celle qu'il exerçait à l'École, et telle fut la vertu d'humanité qui me paraît être la caractéristique dominante de Tannery, qu'elle pénétrait les questions les plus arides, y répandait comme une grâce. Un peu du rayonnement de sa présence, la lumière de son sourire indulgent, les inflexions de sa voix si chaude et persuasive y persistaient; on retrouvait tout l'homme dans son style et non sa pensée seulement. Phénomène rare et digne de remarque quand on réfléchit que les froides régions où habitait son esprit furent toutes abstraites, qu'il a vécu constamment dans la méditation anxieuse des idées pures, dans un commerce intime avec les abstractions les plus ardues, les plus éloignées, semble-t-il, de la chaude réalité mouvante. Mais entre ce monde éternel et glacé et notre monde, Tannery sentait avec une ferveur d'artiste les correspondances; et tout son effort pédagogique tendait à faire découvrir sous les symboles ou les énoncés la réalité concrète qu'ils exprimaient, à montrer en quoi les notions abstraites des mathématiciens se rapprochent des idées familières à chacun, nées de l'expérience des grandeurs pratiques, à mettre en lumière le caractère simple et naturel des raisonnements mathématiques. Par là Tannery contribua au mouvement contemporain qui dans tous les ordres d'enseignement tend à rapprocher la pensée de la vie, l'abstraction de la réalité, à ramener l'esprit français trop généralisateur et trop simpliste au sens du concret et du complexe.

*
* *

En effet, nul ne s'est plus défié des raisonnements absolus, nul ne fut moins porté aux affirmations tranchantes. Ce géomètre avait au plus haut degré l'esprit de finesse.

La complexité de sa nature, l'étendue de sa sensibilité et de son intelligence, la variété de ses facultés et de ses goûts le préservaient de toute étroitesse, je dirai même de toute forme d'esprit particulière. Il est entré à l'École Normale par la section des Sciences; il aurait pu y entrer par la section des Lettres; premier prix de philosophie au Concours général, il a hésité d'abord sur la voie qu'il devait suivre. Ce philosophe était un

artiste, ce penseur un poète, ce mathématicien un moraliste; et cet homme qui semblait douter de tout croyait à la beauté et à la signification infinie de la vie. Il ne pouvait se résigner à voir dans le monde uniquement des catégories et des nombres; il y percevait aussi des qualités, des valeurs, des vertus. Et c'est pourquoi nul ne fut moins dilettante que ce sceptique à l'esprit universellement curieux et ouvert à toute nouveauté. Dans le sobre et émouvant discours où M. Lavisse a si noblement parlé de son ami, il a eu raison de dire que si Tannery « ne croyait pas que le dernier mot eût été dit ni qu'il dût jamais l'être sur rien », s'il ne « tenait pas de propos affirmatifs », il ne faut pas « prononcer à son sujet le mot de dilettantisme ». Et il continue : « Le dilettantisme est la jouissance égoïste d'un plaisir; c'est le plaisir pour le plaisir. Et ce que Tannery cherchait, ce qu'il aimait dans les sciences, dans les lettres et dans les arts, c'était l'effort vers un idéal humain, un idéal très noble. » Un effort oui; toute la noblesse est dans l'effort, et qu'importe que l'idéal soit vain, et à coup sûr inaccessible. Tannery l'a dit lui-même dans un sonnet que je retrouve parmi ses papiers. Le voici :

Nous sommes convaincus que tout est inutile,
Qu'il est fou de vouloir lutter contre le sort,
Que nous ramons en vain pour atteindre le port,
Qu'en vain nous labourons une terre infertile,

Qu'il n'est pas un seul but qui vaille un seul effort,
Que nous usons pour rien dans un travail stérile
Notre cœur impuissant, notre cerveau débile,
Et que tout doit plonger dans l'éternelle mort.

Mais notre volonté ne sera point lassée;
Si la réalité nous donne la nausée,
Si nous avons l'horreur de ce monde banal :

Comme un archer sans flèche et qui veut l'impossible.
Qui s'acharne toujours à regarder la cible,
Nous resterons les yeux fixés sur l'idéal.

Avant d'arriver à cette religion de l'idéal et à cette croyance dernière de Renan que l'homme « crée la beauté de ce qu'il aime, la sainteté de ce qu'il croit », Tannery a vu s'écrouler les croyances religieuses de son enfance, puis sa foi à la « froide science »; il avait renoncé à toute certitude, à toute espérance :

Il ne me reste rien : l'idéal, le réel,
Les choses de la terre et les rêves du ciel,
N'ont laissé dans mon cœur qu'une faim plus avide

Et de cruels sanglots viennent de temps en temps
Briser et soulager ma poitrine, et j'entends
Mes inutiles cris se perdre dans le vide.

Il avait touché le fond du désespoir :

Sûrs de ne posséder jamais la vérité,
Las de voir tour à tour s'écrouler les systèmes,
Dédaignant les regrets, les plaintes, les blasphèmes,
Nous courberons le front sous la nécessité.

Nous sommes pour toujours désabusés du rêve,
Et nous n'attendrons plus que le soleil se lève,
Et nous n'userons plus nos yeux à ne rien voir.

Ayant perdu le goût des recherches stériles,
Nous irons dans la nuit devant nous, et tranquilles
Dans la sérénité de notre désespoir.

Ce désespoir qui semblait ne pouvoir le conduire qu'à l'ataraxie, il en a été délivré par les influences secrètes de sa nature, peut-être aussi par l'influence de son ami, M. Émile Boutroux. Je trouve du moins un sonnet où il semble vouloir mettre en vers *La Contingence des Lois de la Nature* de son ami, et s'associer à ses conclusions :

Il faut en revenir aux doctrines antiques
Que le divin Lucrèce a dites dans ses vers,
Lui qui chassa les dieux, qui vida les enfers
Et qui nous délivra de nos peurs fantastiques.

Non! Tout n'obéit pas aux lois mathématiques
Et le nombre n'est pas le roi de l'univers :
Un jour, la liberté saura briser ses fers;
Un jour, elle vaincra les forces mécaniques.

Elle réside au sein de l'atome vivant,
Elle est indestructible, elle anime tout être :
Obscure dans la plante où nous la voyons naître,

Dans l'échelle animale elle va grandissant.
Nous la sentons en nous : ô mornes Destinées,
Par son progrès sacré vous serez détrônées!

Certes peu d'hommes ont enveloppé d'un plus universel doute toutes les choses, et l'on pourrait même reprocher à Tannery de n'avoir pas suffisamment hiérarchisé son scepticisme. Mais que ce doute ait laissé intacte en lui la foi à l'action, à la beauté, l'aspiration vers l'idéal, toute sa vie le démontre. « Le combat est plus beau que la victoire », dit-il quelque part; il aurait pu ajouter : La certitude de la défaite ne rend pas le combat moins

beau, tout au contraire. Et si son scepticisme a ruiné les assises de toutes ses croyances intellectuelles, sur l'universelle ruine a grandi sa foi aux devoirs clairs et certains du cœur, aux vérités vitales qui permettent à l'âme de ne point mourir désespérée, la pauvre fleur de bonté et de beauté humaines qui parfume nos heures brèves et misérables et dont la douceur console de vivre.

« Si l'on se fait peu à peu à cette solitude intellectuelle, où il faut bien demeurer et qui, d'abord, semblait si désolée, c'est qu'il reste un refuge où l'on peut se tenir avec assurance : abandonnons notre intelligence à l'ennemi (le scepticisme), laissons-le régner en maître dans ce pays dont il a tué ou chassé tous les habitants; gardons notre cœur; continuons d'aimer, avec une ferveur croissante, ce que nous sentons être beau, être bon : nous pouvons ne plus croire, nous ne pouvons nous empêcher de sentir, si nous vivons encore. Faut-il savoir pour les aimer ce que sont le bien et le beau? faut-il savoir pour ressentir une brûlure comment le feu cause dans nos tissus cette désorganisation que la douleur nous révèle? Ne laissons point pénétrer le doute dans nos sentiments, l'égoïsme nous envahirait à la suite : c'est là vraiment la part qu'il faut réserver. De cette façon nous sauverons ce qui importe le plus à la vie pratique, car nous sommes, dans l'action, moins guidés par nos idées abstraites que poussés par nos sentiments. »

Ce « refuge où l'on peut se tenir avec assurance » Tannery y a vécu calme et consolé. Il a joui de toutes les puretés, toutes les noblesses du sentiment humain. Sa sérénité n'était pas celle du désespoir dont il parle dans le sonnet que je viens de citer : elle était une lente conquête et la récompense d'une vie sans tache; elle était celle d'un sage antique assis dans de paisibles régions que ne troublent pas nos agitations et nos misères, où les bruits confus du monde ne parviennent plus qu'en rumeurs atténuées et en harmonies.

*
* *

Un sage antique : telle est en effet l'image que l'on garde de Tannery. Une singulière tranquillité émanait de sa personne, habituellement inclinée vers la terre, et qui semblait écouter

des paroles que nous ne saisissions pas et y puiser une paix immobile. Sa physionomie nocturne, voilée par la pluie des cheveux noirs, grisonnants depuis peu, était comme retirée déjà de l'éclat trop fort et grossier de la vie : sa longue figure très douce, aux tons de vieil ivoire, semblait éclairée par une fine lumière intérieure et toute spiritualisée de pensée : elle était d'une pureté délicate et comme d'une matière éternelle. Il paraissait quelque brahme engourdi pour toujours dans son rêve métaphysique. Son corps abstrait, qui flottait dans ses vêtements trop larges, n'existait que comme soutien à la tête pensive où toute vie s'était réfugiée. Son attitude de résignation et de méditation anxieuse pouvait paraître triste ou découragée. Mais d'un brusque mouvement de tête Tannery secouait parfois le silence accumulé sur lui; sa lourde paupière se relevait soudain, dévoilant la flamme noire de ses beaux yeux arabes : une lueur passait sur ses traits, un éclair de malice jaillissait de son regard, illuminant la brève phrase, ironique, plaisante, ou profonde, que lançait sa chaude voix mordante; et c'était une impression de force soudaine et de lumineux courage que l'on recevait. Dans sa grande douceur il n'y avait en effet, ni mièvrerie ni langueur : c'était un homme complet que Tannery, et en lui le citoyen valait le penseur. Il avait l'horreur innée de toute violence de parole et de geste; mais tout arbitraire, toute injustice le soulevait d'indignation, et nulle considération d'opportunisme n'aurait pu faire taire sa pensée : il l'exprimait en toute circonstance, sans ménagement aucun, avec une bravoure tranquille, et pour ses convictions il serait mort avec sérénité. On ne pouvait oublier les inflexions de sa voix généreuse dans les grands débats où notre conscience s'interrogeait : elle était la voix même de la justice et de la vérité; elle versait la conviction et le courage dans les esprits hésitants et les cœurs irrésolus. Personne n'a jamais quitté Tannery après de tels débats sans un accroissement de foi dans la noblesse de l'homme, la valeur d'une vie où de telles consciences existent, sans une émotion de reconnaissance envers celui par qui il avait été donné d'entrevoir un tel idéal de beauté morale, virile et douce. Son commerce était une purification.

De ce courage tranquille, Tannery a donné l'exemple suprême. Il était atteint d'une endocardite et le savait. Il a vu venir la

mort, et deux ans durant l'a regardée en face, sans un tremblement de paupière. Il se sentait condamné, irrémédiablement, et n'ignorait que l'heure où elle le frapperait. L'affreuse attente n'a point troublé sa sérénité. Ses amis les plus intimes n'ont pas soupçonné la présence de la compagne qui se tenait à ses côtés. Il a su dissimuler même l'angoisse que lui inspirait l'avenir des siens, si tendrement aimés, plus forte encore que celle de la mort. Sa résignation ne lui venait pas de sa philosophie, mais de son âme, qui était héroïque, naturellement, avec simplicité.

Tannery n'avait pas seulement l'apparence et l'âme d'un philosophe : il en était un, et de grande valeur. Il était du petit nombre de ceux qui se sont fait du monde une conception complète et cohérente. Ce n'est pas le lieu ni le moment d'exposer en détail cette philosophie. Il faudrait une singulière précision d'analyse pour la condenser en quelques phrases. Son caractère essentiel est d'être, comme sa production mathématique, plus critique que créatrice. La délicate rigueur de sa pensée répugnait aux faciles conclusions des positivistes parmi lesquels cependant le rangeaient tant d'aspects de son esprit. Il n'était point dupe des mots et soumettait les termes et les formules philosophiques de notre temps à la même impitoyable critique qu'il avait appliquée aux fondements de l'analyse et aux principes mathématiques. Ses deux écrits capitaux à cet égard sont l'article qu'il a publié dans la *Revue de Paris* du 1er juillet 1895, sur le « Rôle du nombre dans les Sciences » et l'article qui a paru en août 1906 dans la *Revue du Mois* sur « l'Adaptation de la Pensée ». L'un et l'autre affirment autant qu'ils nient, avec subtilité sans doute et d'une affirmation nuancée, mais très positive cependant.

« Nous parvenons à une connaissance du monde extérieur, dit Tannery dans le premier de ces articles, qui est indépendante de nous, au moins lorsque nous n'affirmons dans les choses extérieures que des différences ou des analogies. Toutefois, dans cette connaissance des choses, non de nous, dans cette connaissance qui ne dépend pas de la façon dont les différents phénomènes du monde extérieur éveillent nos différentes sensations, subsiste nécessairement une ignorance radicale, dont nous n'avons aucun moyen de nous débarrasser : concevons deux univers,

l'un qui sera, si l'on veut, l'univers réel, l'autre un univers imaginaire, mais tel que chaque phénomène qui s'y passe réponde exactement à un phénomène du monde réel et réciproquement : je n'ai, je ne puis avoir aucune raison de croire à l'existence du premier plutôt qu'à celle du second; je ne connais pas l'un plutôt que l'autre; ils sont équivalents pour moi comme deux livres écrits dans deux langues, mais dont l'un est la traduction exacte de l'autre. On voit assez, sans que j'y insiste, que, de ce point de vue, le débat sur la préférence qu'il convient d'accorder à une hypothèse scientifique, ou à une autre, perd souvent toute signification. »

Puis il montre que seuls le nombre et la science des nombres fournissent un ensemble de signes vraiment approprié à n'exprimer entre les choses que des relations, et que c'est toujours, « qu'il s'agisse de la géométrie, de la mécanique, de l'astronomie, de la physique mathématique, un chapitre de la science des nombres qui porte le nom d'un chapitre de la science du réel. Mieux une science est constituée, plus il apparaît nettement qu'elle est une science de signes : ses définitions une fois admises, elle n'est plus qu'une suite de déductions logiques entièrement nécessaires; mais il ne faut pas oublier *que cette nécessité logique qui y règne en maîtresse ne concerne que les signes*; rien n'autorise à la transporter dans les choses en lui conservant le même caractère. Le rôle que jouent les mathématiques dans les sciences ne doit pas faire illusion : sans doute les déductions mathématiques sont d'une entière rigueur, mais à condition que l'on reste dans les mathématiques;... elles ne peuvent affirmer l'accord entre les résultats d'un calcul et les résultats d'une expérience : cet accord est un fait, et il n'a pas, il ne peut pas avoir d'autre importance qu'un fait répété autant de fois que l'on voudra. Que l'on dise, si l'on veut, que cet accord nous révèle la nécessité qui est au fond des choses et en règle le cours, c'est une croyance comme une autre, et personne assurément ne cherchera dans la science des raisons pour l'infirmer; mais personne non plus n'a le droit de vouloir l'imposer au nom de la science.

« Ce qu'il convient d'induire de l'accord entre la théorie et l'expérience c'est que les phénomènes sont déterminés par des lois théoriques *entre certaines limites*, entre des limites que nous

connaissons, si nous connaissons les instruments de mesure : encore n'y a-t-il là qu'une induction... L'on dépasserait infiniment les bornes entre lesquelles elle est légitime si l'on affirmait que l'accord entre la théorie et l'expérience doit se poursuivre indéfiniment. »

Pour Tannery il n'est pas douteux que cet accord ne se poursuit pas indéfiniment; que les mathématiques sont un pur jeu intellectuel; et le philosophe de l'hypothèse que voici est bien lui :

« Qu'on me permette d'entrer un peu dans le domaine du rêve et d'imaginer qu'un homme analogue à nous, mais nous dépassant infiniment par son intelligence, soit capable de contenir une science équivalente à la réalité extérieure en ce sens que tous les phénomènes répondent pour lui à des transformations numériques dont il ait la claire compréhension; si la grandeur de son intelligence laissait place chez lui à quelqu'une de ces inquiétudes que nous cultivons sous le nom de philosophie, peut-être trouverait-il le moyen d'être encore mécontent et de se dire que la science des nombres n'est qu'une abstraction, qu'elle correspond parfaitement aux choses mais ne les explique pas, qu'elle s'explique seulement elle-même et qu'elle ne répond pas même à cette question. Pourquoi, dans le domaine infini des transformations numériques que ma pensée peut saisir, est-ce celles-ci plutôt que celles-là, qui correspondent à la réalité, et pourquoi les nombres au moyen desquels je désigne et reconnais les choses correspondent-ils aux sensations que j'éprouve plutôt qu'à d'autres? »

Et en terminant il ruine la conception mécanique du monde : « Personne, dit-il, avec ce sourire que nous lui connaissions si bien, ne s'imaginera que le monde n'est autre chose qu'une suite d'opérations d'arithmétique;... c'est, je crois, le plaisir de se laisser duper qui fait qu'on s'arrête habituellement à une conception intermédiaire, à la conception mécanique. »

Et toute sa réfutation de cette conception est à lire : elle me paraît décisive.

C'est cette même répugnance à se laisser duper par des mots sonores qui ne couvrent qu'une impuissance de la pensée analytique, ou une méconnaissance des réalités sensibles, qui l'a poussé à rejeter dans un article sur « l'Adaptation de la pensée » l'hypo-

thèse que la pensée n'est qu'un simple épiphénomène. Avec infiniment d'esprit et de verve il raille son ami, M. Le Dantec, et défend la réalité de cette pensée qu'on rapetisse jusqu'au néant et qui pour lui est essentielle.

« Il ne faut pas, dites-vous, nous faire illusion sur notre pensée et notre science : elles sont à notre taille. » « Je le veux bien; mais je ne sais trop où je commence et où je finis, et si je n'embrasse pas tout ce que je pense... Vous avez pris pour épigraphe une « matière de bréviaire » que vous avez traduite assez librement : SOUVIENS-TOI QUE TU ES DANS LA NATURE. Cela, je ne l'ai pas oublié, mais je crois aussi que la nature est en moi. Il m'a paru qu'en nous rappelant le milieu où nous sommes plongés, vous nous distinguez trop de ce milieu; il n'y a pas le milieu et nous, mais ce qui est, que nous pensons et qui pense par nous. »

Tannery ne peut admettre que notre connaissance du monde extérieur n'ait qu'une valeur pratique, celle qui aide à nous continuer en nous laissant ignorer tout ce qui n'est pas indispensable à notre continuation ; il ne peut croire que la pensée, dans son développement à travers les temps et l'espace, soit purement passive et ne se perfectionne que par l'action de ce qui n'est pas elle; pour lui, elle n'est pas pour rien dans son propre perfectionnement.

« Pourquoi voulez-vous, dit-il, que la pensée elle-même ne soit pour rien dans tout ce travail... où je soupçonne une prodigieuse activité, une activité toute différente de ce que je connais des phénomènes mécaniques ou physico-chimiques?... N'ayant jamais su, même très jeune, ce qu'est une substance, je n'irai pas vous dire que je regarde la pensée comme étant une substance distincte. Il ne me gêne nullement que vous l'appeliez matière, force, mouvement cérébral, ou d'un autre nom, pourvu que ce ne soit pas « épiphénomène ». Admettons que l'on fabrique des êtres pensants, à la suite d'opérations bien déterminées : c'est alors ce que nous appelons matière à des propriétés, des activités possibles, qui ne sont pas ce que nous connaissons actuellement dans la matière. Malgré tout, je crois sentir, au fond du drame complexe qui aboutit à la formation de notre conscience, une activité qui ressemble moins aux phénomènes mécaniques qu'à

ma volonté de vivre, à mon désir de plus penser, et de mieux penser. Elle a été servie par des phénomènes mécaniques qui ont fait disparaître les résultats de tentatives infructueuses, où elle ne s'est pas épuisée. »

Et il aboutit aux conclusions de son article sur « le Rôle du nombre dans les Sciences » :

« Je connais votre horreur pour la « qualité », dit-il; au reste, là où je l'ai mis, ce mot rendait assez mal ma pensée. J'en ai cherché un autre, en vain. J'ai fini par le laisser parce que, au fond, je ne partage pas votre haine pour la qualité. Si la qualité n'est qu'un mot, la quantité, elle aussi, n'est qu'un signe; votre *monisme* n'absorbera jamais la diversité des aspects de l'être, la multiplicité des phénomènes, la richesse infinie du vêtement de l'Inconnaissable. Parce que nous essayons de construire, avec un jeu de symboles quantitatifs, un schéma qui nous représente le monde, ne prenons pas ce schéma pour la réalité, et la partition écrite, où toutes les notes sont pareilles, pour le concert des instruments et des voix. L'uniformité des notations mathématiques n'empêche pas la diversité de nos sensations : c'est des sensations qu'il faut toujours partir, à elles qu'il faut toujours revenir. »

Et il termine en prouvant que l'évidence des raisonnements mathématiques ne résulte pas d'expériences directes, ni d'expériences faites par nos ancêtres :

« Il se peut que mes grands-parents aient fait quelques petits raisonnements d'arithmétique en vérifiant leurs comptes qui, sans doute, n'étaient pas longs; il ne faudrait probablement pas remonter très haut dans la lignée de nos ancêtres pour y trouver des gens qui n'avaient point l'idée d'un raisonnement mathématique... Que pensez-vous à cet égard des anthropopithèques? Je vous en prie, ne remontez pas plus haut... J'insiste sur ce qu'un homme qui a reçu une éducation suffisante puise dans les raisonnements déductifs bien faits une entière conviction. Quoique la faculté de construire de tels raisonnements n'apparaisse qu'assez tard, elle est essentielle à notre pensée... Le frottement du monde extérieur n'a pas supprimé, sans qu'ils laissassent de descendants, ceux qui construisaient mal des raisonnements, qu'ils ne construisaient pas du tout. Il a tout au plus supprimé,

avec une intelligence qui m'étonne, ceux chez lesquels se développait de travers ce qui, un jour, devait être cette faculté. »

Toute la discussion est un modèle de rigueur et de force en même temps que d'enjouement, et je n'hésite pas à dire que c'est aux écrivains du XVIIIe siècle que Tannery a tant pratiqués, à Voltaire, à d'Alembert, à Diderot, qu'il faudrait remonter pour trouver dans la preuve cette élégance, cette grâce dans le style, ce pétillement d'esprit, cette souplesse dans la discussion des idées les plus ardues, cette démarche aisée et riante.

C'était en effet un remarquable écrivain que Jules Tannery. Il n'écrivait pas seulement avec une grande pureté; il possédait une variété et une abondance de moyens d'expression très rares, et, dans cette prose précise et forte le ton plaisant succédait au ton soutenu, des accents graves aux jeux d'esprit avec une aisance naturelle et noble. Là comme partout il avait la grâce, et ses écrits sont comme éclairés par le sourire de la raison. Nul moins que ce « fonctionnaire des mathématiques », comme il s'appelait plaisamment, n'avait gardé le pli d'un métier ou les étroitesses d'une forme particulière d'esprit : sa pensée était libre, absolument; elle accueillait naturellement les idées les plus neuves, les plus hardies, non pour paraître jeune mais par jeunesse vraie : et elle leur donnait toujours leur forme appropriée. C'était un humaniste, dans toute la force du terme. Épris de toutes les formes de beauté et de pensée, nourri de toutes les lettres, lecteur passionné de Montaigne et de Rabelais, des plus grands maîtres du style comme de la réflexion, il savait faire passer dans sa langue la richesse et la souplesse de son intelligence et de sa sensibilité. Ses articles de la *Revue scientifique*, ses notices, ses écrits de pure littérature sont parfaits. Qu'avec de tels dons sa production mathématique, philosophique et littéraire ne fût pas plus abondante peut surprendre. Mais Tannery était surtout un méditatif et un critique ; pour le faire sortir de sa contemplation et pousser à la création les facultés un peu passives de son esprit, il fallait une excitation de l'extérieur, peut-être même une certaine étincelle intérieure qui lui a manqué. Et puis il a été desservi par ses qualités mêmes, sa modestie, son indifférence pour l'opinion d'autrui, les succès, les honneurs, son absence complète d'ambition et de vanité. Il n'éprouvait pas le

besoin de s'affirmer, de se produire, ni de donner des preuves matérielles de sa supériorité ; d'autre part, la rigueur même de son esprit critique glaçait en lui l'invention et paralysait sa production. Ce fut un grand laborieux cependant ; il a travaillé jusqu'à sa dernière heure. Mais il y a une activité qui n'est qu'une forme plus subtile de la paresse, et comme un moyen de la justifier. Elle remplace l'effort ardu de création par l'effort facile et mécanique. L'esprit trouve dans l'intensité soutenue et l'utilité immédiate d'un travail inférieur une excuse à ne point exercer ses activités supérieures ; il s'engourdit dans une inertie affairée. Il m'a paru parfois que le devoir ne poussait pas seul Tannery à s'absorber dans ses besognes multipliées. Son labeur était un narcotique. Il y trouvait l'oubli non seulement des heures présentes mais des rêves passés. Et lorsque le sentiment de la fin prochaine l'a fait sortir de son engourdissement et lui a rendu le besoin de la production, il était trop tard. Il préparait un livre sur la « Méthode dans les Sciences », d'autres travaux, quand la mort est venue arrêter en lui toute pensée. Et à notre deuil s'ajoute le regret de savoir que les œuvres qu'il méditait, nous ne les connaîtrons pas.

Mais la perte irréparable n'est pas celle de l'œuvre limitée qu'il aurait pu nous donner : elle est dans la dissolution du composé unique de qualités morales et intellectuelles qui firent de Tannery pour tant d'esprits et de cœurs une inspiration, pour tant de vies un haut exemple de désintéressement et de courage, de dévouement modeste et absolu, une très belle et réconfortante image d'humanité supérieure. Par la disparition de cette valeur humaine, nous sommes à jamais appauvris, nous qui l'avons connu et aimé ; et c'est autour de nous comme une diminution de noblesse...

Émile Hovelaque.

Revue des livres de pédagogie[1].

La science est abstraite, générale ; l'art est concret, particulier; et rien n'est plus redoutable que le savant qui « se croit appelé à jouer un rôle dans la vie active, investi d'une mission sociale... Sa réelle incompétence se révèle par des effets désastreux, dans l'éducation en particulier où il renverse les traditions les plus éprouvées et les plus sages ». La science doit rester dans son domaine, qui est celui de l'abstrait, sous peine de s'exposer à la banqueroute. Pour la pratique, un judicieux empirisme reste nécessaire à l'art, qui est plus social et qui, nous plaçant au cœur de la réalité, ne déshumanise point l'homme. Mieux vaut confier l'éducation à la tradition et à l'expérience des siècles, à ce sens pratique qui sait faire place à l'instinct et à l'inconscient, que de livrer l'enfant à ces écoles trop savantes où il devient impropre à vivre dans son milieu. Pourtant, ne nous

1. L. Dugas, *Le problème de l'Éducation*, in-8, Alcan, 1909, 340 p. — E. Cramaussel, *Le premier éveil intellectuel de l'enfant*, in-16, Alcan, 1909, 200 p. — P. Mendousse, *Du dressage à l'éducation*, in-16, 194 p. — F.-W. Fœrster, *L'école et le caractère*, traduit par Pierre Bovet, préface de Jules Payot, in-16, Saint-Blaise, Foyer solidariste, 1910, 284 p. — Paul Gaultier, *La vraie éducation*, in-16, Hachette, 1910, 281 p. — G. Desdevises du Dézert, *Questions d'Enseignement*, édition de *Foi et Vie*, Paris, 55 p. — *Pour la vie familiale*, conférences faites à l'École des Mères, in-16, Toulouse, Privat, et Paris, Didier (Bibliothèque des parents et des maîtres), 1909, 302 p. — F. Gache, *Mères et fils*, in-16, Toulouse, Privat, et Paris, Didier (Bibliothèque des parents et des maîtres), 1909, 448 p. — *Médecine et pédagogie*, leçons professées à l'École des Hautes-Études sociales, in-8, Alcan, 1910, 320 p. — H. Bornecque, *Questions d'Enseignement secondaire des garçons et des filles en Allemagne et en Autriche*, in-12, Delagrave, 306 p. — A. Mathieu et E. Blanguernon, *Leçons de pédagogie*, in-8, Librairie d'éducation nationale, A. Picard, 496 p. — A. Lemoine et Juliette Marie, *La Jeune française*, in-8, Larousse, 352 p. — Dr Nikolaus Exarchopulos, *Das athenische und das spartanische Erziehungssystem*, in-8, Hermann Beyer, Langensalza, 1909, 151 p. — Johannes Barolin, *Der Schulstaat*, in-8, Braumuller, Wien and Leipzig, 1909, 286 p. — R. Blanco, *Vida y obras de Pestalozzi*, in-16, Madrid, 1909, 504 p.

y trompons pas, l'art ne peut se passer de la science, dès que la science est née. Sans elle il n'est que tâtonnement ou routine, impossible à transmettre. C'est l'ingénieur qui conciliera la science et l'empirisme; sa science est à la fois plus générale et plus spéciale que celle du savant; son art élève la science même en la faisant servir à des fins supérieures et philosophiques, et la sauvant ainsi de la métaphysique. Mais il attend d'elle les directions générales et les prévisions qui le rendent rationnel.

Telle est la thèse, très comtiste, que M. Dugas expose dans son Introduction, et que le livre, semble-t-il, devrait appliquer à la pédagogie. Mais l'auteur a constaté, dit-il dans son Avant-propos, que « la pédagogie se développe d'une façon indépendante, se fait à elle-même sa psychologie et ne la reçoit point du dehors ». Il a donc « renoncé à suivre rigoureusement le plan tracé dans l'Introduction », au risque même d'en renier la thèse, ce qui ne laisse pas de surprendre.

Ce travail fort intéressant est historique et critique, aussi bien que théorique. Avec beaucoup de pénétration il analyse, en retenant quelque chose de chacune d'elles, les théories pédagogiques de Montaigne (éducation formelle et libérale), de Port-Royal, de Descartes, de Comte (éducation intégrale), surtout de Rousseau (éducation négative) et de Mme Necker (éducation progressive de la volonté). Le système ainsi construit risque de n'être pas très rigoureux, ou de faire violence aux éléments qu'il rapproche. Cependant il est soutenu par des idées directrices qu'il suffira sans doute de dégager ici, puisque les lecteurs de la *Revue Pédagogique* connaissent déjà deux chapitres de l'ouvrage et ont pu en apprécier les qualités. [1]

Ces idées s'encadrent dans les catégories de la pédagogie, qui sont très simples suivant M. Dugas. Car l'éducation ne peut être que *positive* ou *négative* d'une part, *matérielle* ou *formelle* de l'autre; tout s'y tient, et il n'y a d'éducation qu'*intégrale*. Le développement, où trouvent place toutes les grandes questions pédagogiques, offre des chapitres ou des morceaux excellents, analyses de théories que M. Dugas adopte et fait siennes, ou exposés de vues personnelles. En revanche, les mêmes idées sont souvent reprises d'un chapitre à l'autre : redites fort plau-

1. Voir *Revue Pédagogique* des 15 février et 15 avril 1909.

sibles dans les leçons que ces chapitres reproduisent; le lecteur du livre y est plus sensible.

Voici d'abord le principe de l'éducation négative. Le mot a ici, comme chez Rousseau, des sens divers. C'est, d'abord, la négation de l'éducation ordinaire, « le contre-pied de l'usage ». Il faut commencer par là (malgré ce qui a été dit de la tradition), l'éducation ordinaire étant toujours au-dessous de sa tâche, en faillite perpétuelle, surtout pour l'éducation morale. Autre sens : ne rien faire, ou laisser faire la nature, qui est toute bonne. En voici un autre encore : éducation préventive qui développe les sens avant de donner aucune instruction, et évite tout enseignement prématuré. M. Dugas développe, en complétant Rousseau, cette idée extrêmement juste, et toujours oubliée, que nos enseignements sont presque tous prématurés. Et si parfois il exagère (il pose comme une loi qu'un enfant ignorant et de deux ou trois ans en retard rejoint *toujours*, sinon dépasse les autres à l'école), du moins il montre fort bien que nous pressons trop l'enfant; nous lui enseignons trop tôt la parole, la lecture, l'histoire, la géographie, etc. ; nous lui parlons comme à un adulte. Il ne nous comprend pas ; nous ne le comprenons pas. Nous lui attribuons, sur des *mots* qui nous surprennent, des finesses ou profondeurs de pensée qu'il n'a pas, des idées générales qui ne sont chez lui que des idées vides. Ici encore M. Dugas risque de passer la mesure; mais tout porte dans le chapitre qui dénonce le psittacisme, lequel tient toujours à la méthode. Tout enseignement, même celui des sciences, peut être verbal; l'enseignement grammatical et littéraire, à tort considéré comme attaché aux mots, peut aussi bien, si la méthode est bonne et quoi qu'en disent les réformateurs de 1902, former et fortifier des esprits : « Toute étude est bonne, quel que soit son objet, pourvu qu'elle soit faite dans l'esprit qui convient ». La géographie est souvent un enseignement verbal, et de même l'histoire.

Il faut donc attendre l'heure, et en attendant s'abstenir; en ce sens l'éducation sera négative. Mais voici qu'elle va être assimilée à l'éducation formelle, opposée à une éducation positive, qui serait matérielle. Et il sera malaisé, à travers les allées et venues de la pensée de l'auteur, de savoir au juste si, oui ou non, l'éducation négative ne peut « l'être que de nom et par métaphore », si, oui ou non, l'éducation formelle est la seule vraie et

intégrale. Il semble qu'elle soit considérée comme excellente pour l'intelligence, mais non pour la volonté; et on voit mal pourquoi elle n'est jamais positive et ne vaut que pour l'esprit. Très nettement, du moins, M. Dugas défend avec Montaigne la culture générale, l'instruction qui donne le vrai savoir et qui, sans doute, n'est pas à la portée de tous. Il va si loin avec Montaigne contre un égalitarisme trop simple, qui la veut donner à tous, qu'on s'étonne ensuite de le voir réclamer pour tous, avec A. Comte, l'éducation intégrale. Les deux chapitres offrent, l'un et l'autre des formules très nettes qu'il semble malaisé d'accorder.

L'éducation positive, ou matérielle, est subordonnée à l'autre : les leçons de choses doivent servir à éduquer tout l'esprit et n'ont pas seulement pour objets des choses sensibles. L'éducation morale positive ne saurait être non plus celle des réactions naturelles : les faits ne sont rien sans l'esprit qui leur donne un sens. Ce n'est pas davantage l'éducation attrayante, qui fausse et puérilise tout. L'intérêt vrai ou direct est seul bon; et c'est autre chose que le plaisir, Malebranche et Bain le montrent bien. Il faut réhabiliter l'effort en comprenant, avec Mme Necker, que l'enfant est un actif pour qui une vie toute de bien-être et de plaisir serait désastreuse, et qui trouve plaisir à agir, à obéir même.

Ceci nous amène à l'éducation de la volonté, puisque la volonté semble être un don de nature, qu'on ne peut que diriger ou diminuer, non positivement éduquer. M. Dugas suit de près, ici encore, Mme Necker. Il fait de la volonté non une entité mystérieuse, mais une résultante, la puissance des émotions supérieures. La volonté formelle, séparée des motifs, n'est rien sans doute; mais n'est-elle que ces motifs mêmes ou l'un d'eux? Pourquoi ne pas appliquer ici la théorie aristotélicienne de la forme et de la matière? Que devient l'opposition entre le mécanisme et la liberté dans les actions, si la volonté n'est qu'un mécanisme plus compliqué? D'autre part, comment accorder ces deux formules. « L'éducation de la volonté ne peut ni ne doit être négative et formelle » (p. 281). « Il faut porter la volonté à son maximum d'énergie (éducation formelle, négative et positive) » (p. 283)? Peut-être ai-je mal entendu la doctrine de l'auteur; mais à travers ses intéressantes analyses on ne peut s'empêcher de souhaiter une détermination plus nette de cette doctrine et de ces catégories.

M. Dugas emprunte à Descartes et à A. Comte l'idée de l'éducation intégrale, et s'efforce de montrer, en les interprétant, que l'enseignement intégral est possible, et pour tous (malgré Montaigne?). Il suffit de réduire les proportions de la science à la mesure de chaque esprit. Ou peut-être — car nous n'avons pas de psychomètre, et il est monstrueux d'admettre entre les esprits des différences radicales — peut-être faut-il donner tout à tous. « Dieu ou la nature reconnaîtra les siens. » Les difficultés se résolvent par une conception plus profonde de la science et de l'intelligence, qui ne peuvent être que totales. En donnant à tous suivant la bonne méthode des clartés de tout, on formera en tous la raison et le bon sens. Mais ce savoir sera-t-il « large dans son objet et complet » (p. 303), ou « restreint sans doute dans son objet, mais formant un tout » (p. 314)? Formera-t-on tous les esprits à la bonne méthode, ce qui se peut sur un objet quelconque et particulier (éducation formelle), ou leur donnera-t-on tout ce qui sera nécessaire et suffisant pour comprendre les grandes théories (éducation matérielle)? Si tous sont capables d'avoir du bon sens, tous comprendront-ils, par exemple, les théories des physiciens sur la constitution de la matière?

En discutant avec M. Dugas j'espère avoir montré par là même combien son livre est substantiel et suggestif, et avec quel intérêt j'ai suivi soit l'analyse des doctrines qui soutiennent sa propre conception, soit l'effort ingénieux qui les adapte à une solution systématique du problème de l'éducation.

La psychologie du premier âge ne peut être demandée qu'à des monographies, notant sur des individus des faits précis; et, non seulement l'observation y garde plus de place que l'expérimentation, mais, pour choisir les faits significatifs, le don de sympathie, de divination personnelle y reste indispensable à l'étude scientifique elle-même. C'est ce que montre une fois de plus le petit livre fort agréable de M. Cramaussel. Il a mis à profit l'observation prolongée de quatre enfants dont le papa est un psychologue à la fois très avisé, très précis, et très prudent. Il sent vivement la complexité, souvent déconcertante des faits, dont quelques-uns, comme le rire, « défient l'observation »; les erreurs de traduction qui attribuent aux enfants ce que nous trouvons en nous; la difficulté de conclure; le défaut d'une étude tout extérieure, soi-disant plus scientifique. De nombreux rappro-

chements montrent bien les variations et contradictions des travaux les plus « positifs » et « objectifs ». Aussi l'auteur avoue-t-il nettement, il faut l'en louer, que la théorie a aussi une grande place dans son travail. Ce qu'il a voulu méthodiquement décrire, c'est le premier éveil intellectuel de l'enfant (jusque vers quatre ou cinq ans). Il en a analysé les phases ou plutôt les aspects (car tout se tient) : sensations, associations, mémoire, attention, intuition, langage, concept, jugement, raisonnement. Chacun de ces chapitres est court, mais riche de détails, souvent jolis ou amusants, toujours significatifs, d'où se dégagent clairement, en quelques phrases sobres, les idées maîtresses. La principale est que « comme dans tout apprentissage bien conduit, l'enfant débute par des actes simples, exacts et sûrs ». Cette sûreté est celle de l'instinct. L'indécision, le trouble n'apparaissent qu'avec le jugement et l'imitation. Nous les augmentons en sollicitant trop tôt, par artifice, l'enfant à une vie mentale qui n'est pas la sienne. En quoi M. Cramaussel a sans doute tout à fait raison ; peut-être oublie-t-il aussi, observant sans doute quelques cas privilégiés, que les différences sont grandes entre les enfants, et que cette sûreté, cette exactitude des premières démarches intellectuelles sont fort variables. Il ne me paraît pas avoir démontré que la sensation soit pure et nette, la mémoire exacte et fidèle, le concept rigoureusement exact, et surtout que ce développement soit, chez tous, plus intellectuel que moteur ou affectif. Entraîné dans le sens de sa théorie il va jusqu'à dire que l'intuition est purement intellectuelle, et que nulle préoccupation pratique n'effleure l'enfant. L'enfant serait donc un pur curieux, avide de savoir pour savoir, et ne deviendrait pratique qu'assez tard. On a soutenu souvent tout juste le contraire, et par des arguments fort plausibles. La vérité est moins simple. L'auteur reconnaît lui-même que le désir excite et oriente l'intelligence ; cela est aussi bien vrai du besoin pratique, soit d'adaptation, soit de défense. Et il ne nie pas, du reste, que « les intuitions enfantines comportent souvent aussi des éléments moteurs ». Sur d'autres points encore la démonstration, sinon la conclusion même, hésite, par exemple sur l'association par ressemblance (V. p. 25 et 62).

Mais toute l'analyse montre bien dans ces premières démarches la raison naissante, l'esprit « travaillant à découvrir dans les choses un ordre qui soit le sien, et devenant plus libre à mesure

qu'il s'élève ». Il est très vrai aussi que tout est à la fois, sous des aspects qui varient avec la perspective, organique et mental, acquis et inné, imité et personnel. En revanche, j'hésite à penser que le sourire traduise à vingt jours une intuition, et il y aurait plus à dire sur la numération, l'intuition de soi, l'intérêt que prend l'enfant aux images d'animaux. Mais l'auteur s'en tient à ce qu'il a observé; il a mis à le noter et à l'exprimer autant de finesse que de sens critique, et son étude est une contribution distinguée à la psychologie du premier âge.

Pour condamner une pratique d'éducation ou une discipline ne suffit-il pas de dire qu'elle est un dressage? et les pédagogies les plus diverses ne s'accordent-elles pas à élever l'homme autrement que l'animal? Pourtant n'y a-t-il pas dans la meilleure éducation une part de dressage? en tous cas quelles sont les relations précises de l'un et de l'autre? C'est ce que M. Mendousse a voulu méthodiquement étudier. D'après les spécialistes et d'après sa propre expérience, il analyse le dressage des animaux, ses caractères, procédés et résultats. Il en faut distinguer deux formes. L'une produit chez l'animal, en profitant de quelque accident, un automatisme pur, d'actions ou de manies, tout artificielles et qui ne seront pas héréditaires, comme les tours des chiens savants. L'autre développe une aptitude naturelle, instinctive, en la disciplinant au service de l'homme, mais en l'exerçant aussi à l'initiative, comme on fait pour le chien de chasse ou le chien de berger. Quoi qu'il en soit, le dressage ne peut susciter là où elles manquent les facultés qu'il met en œuvre, et il échoue si l'on s'y prend trop tard. Il y faut un art savant, où la coercition brutale elle-même, qui ne réussit jamais seule, doit être maniée à propos; un tact personnel qui sait trouver les points sensibles et les moments; une sympathie que rien ne remplace. Il reste que les fins en sont étrangères à l'individu qui le reçoit, qu'il n'en retient aucune tendance au progrès, aucun désir de s'instruire encore, et qu'il est *diminué* par le dressage qui le spécialise.

N'est-ce pas une raison décisive pour écarter le dressage de l'éducation des enfants? Par réaction contre un régime d'autorité et de formalisme, dont l'auteur prend les Jésuites comme représentants, on a exagéré avec Rousseau la part de la spontanéité et de l'initiative. On s'est proposé la liberté comme

fin sans se soucier des moyens qui la rendent possible. Mais en pratique, les pédagogues les plus libéraux, et Rousseau lui-même gardent un rôle à l'imitation, aux habitudes imposées, au dressage. Et en réalité, la vie le montre à chaque instant, la volonté de l'adulte a besoin d'un riche matériel d'habitudes. Quelle est la part des habitudes dans chaque domaine de l'éducation, et quel est l'âge des divers apprentissages? Pour le premier âge, c'est à la nature et au jeu qu'il faut s'en remettre; ceci condamne l'instruction de l'école maternelle, et même les jeux trop dirigés, limités, artificiels. Il y a là-dessus dans ce livre des pages excellentes. L'école règle tout, artificialise tout, paralyse par ses explications l'imagination, qui a besoin du merveilleux. Elle tourne tout à l'automatisme, l'intuition même et les instincts moraux; « elle fait à l'enfant une enfance de convention. Il y a donc là un dressage » (j'ajoute : une intellectualisation prématurée), qui a souvent le tort de trop analyser les choses, de décrire, par exemple, pour en détourner les enfants, des défauts qu'il vaudrait mieux laisser ignorer ou traiter plus sommairement. Mais un autre dressage, bien compris, est nécessaire dès la première enfance, surtout pour l'éducation physique; à plus forte raison dans la période suivante, qui est l'âge des habitudes. M. Mendousse y voit aussi, d'une façon un peu schématique, un état de parfait équilibre, d'adaptation exclusive au monde extérieur, avec une merveilleuse puissance de mémoire, et l'absence de pensée proprement dite. C'est l'âge du dressage, qui n'exclut point toute initiative, mais qu'il ne faut pas laisser passer sans initier l'enfant à la technique de la musique, du dessin, des outils, de la gymnastique. C'est l'âge du savoir mnémonique : langues, histoire, géographie, etc. « Ce qui importe par-dessus tout, c'est de gaver l'élève » de ce qu'il saura utiliser à l'âge suivant. De même pour les bonnes habitudes morales, qui souvent se fixent pour la vie, et qu'il faut obtenir même par la force : l'autorité joue ici tout son jeu.

On voit tout ce qu'il y a de juste dans ces idées malgré la pédagogie à la mode, et aussi le schématisme qui méconnaît le lent progrès qui dégage dès l'enfance la liberté. Elle n'apparaît suivant l'auteur qu'avec l'adolescence[1]; et ici la méthode d'édu-

1. Son livre sur l'adolescence sera l'objet d'un article spécial consacré aux travaux récents sur cette question.

cation est autre que pour l'enfance, autre aussi pour chaque sexe. Les jeunes filles sont beaucoup moins changées et troublées que les garçons, gardent dans l'instruction tous les avantages de la mémoire, et progressent d'abord plus vite; elles sont aussi plus conservatrices, plus attachées aux idées toutes faites. Il faut surtout créer en elles de bonnes habitudes. Au contraire, les garçons sont plus agités d'affections violentes, portés aux extrêmes, et plus personnels; cela trouble les apprentissages techniques et commande d'en réduire le temps au profit des initiatives créatrices. Il est donc à la fois impossible d'abandonner les adolescents à eux-mêmes et d'étouffer cette spontanéité exubérante. C'est ici que commence l'apprentissage de la liberté intellectuelle et morale que la pédagogie courante réclame trop tôt. Mais la liberté même n'a toute sa force que si elle dispose d'un riche et multiple mécanisme d'habitudes assurant une plasticité indéfinie : conclusion fort intéressante et judicieuse, encore que l'analyse soit un peu courte de cette éducation de la liberté. Il est vrai que le génie et l'intuition qui y sont nécessaires échappent à l'analyse positive, ce qui montre une fois de plus l'erreur d'une pédagogie toute scientiste.

Et voici un autre livre où la question est posée des rapports entre la discipline et la liberté. Que l'importance de l'éducation du caractère ait été vraiment méconnue jusqu'ici; que seuls les pédagogues américains aient bien vu le rôle de la discipline scolaire, c'est ce qu'on accordera difficilement à M. W. Fœrster. Mais il est certain que la question est toujours à reprendre, trop négligée en pratique, et que l'école subordonne toujours trop l'éducation à l'instruction. L'auteur redit, après bien d'autres, que le caractère est à la base de toute culture, et répète d'utiles conseils sur la véracité, le courage, etc. Mais il fait mieux; il expose tout un programme pratique où se traduit sa compétence d'homme de métier. Et il ose ramener à leur valeur certains clichés pédagogiques : le *mens sana in corpore sano*, le droit au bonheur, la solidarité (qui peut être contagion), l'action moralisatrice de l'école (qui, mal dirigée, peut être démoralisante), l'éducation facile et soi-disant naturelle (plus nuisible à l'originalité que la discipline du Moyen âge. « Bien des âmes ignorent ce qu'il y a de charité dans la manière forte »). Avec raison encore il montre, pour l'éducation sexuelle, que de

fortes habitudes morales dispenseraient de tout l'arsenal des méthodes spéciales, de tout l'étalage de sciences que l'on préconise aujourd'hui, et qui peut être plus dangereux qu'utile. De même pour d'autres thèses à la mode. L'essentiel est de se placer au centre du moi de l'élève, de marier la loi morale avec ce qu'il y a de plus profond dans l'homme. Suivant M. Fœrster toute l'éducation morale a son fondement, ou son couronnement, dans l'éducation religieuse; c'est l'idée directrice du livre, et qu'un autre livre développera pour elle-même. Là-dessus l'auteur est en dissentiment avec son préfacier M. Payot; il estime qu' « en principe », Église et État sont inséparables, quelles que soient les nécessités politiques actuelles, et réclame pour l'avenir une « collaboration, entreprise dans des conditions nouvelles, de l'École laïque et de l'Église ». C'est par l'Évangile qu'il concilie l'obéissance vraie, qui est libre don de soi, avec la liberté qui n'est qu'obéissance à la raison, c'est-à-dire au meilleur de soi-même. En tous cas il faut faire appel à l'héroïsme des enfants, aller au fond de l'âme au lieu d'exciter l'intérêt du dehors, les gouverner, Guizot l'a déjà dit, par leurs qualités.

La partie la plus originale est sans doute celle qui applique ces idées à la discipline de l'école. Il en faut lire le détail. Peut-être l'auteur est-il un peu trop enthousiaste des méthodes américaines, et de l'*école-cité* où les élèves imitent, non sans risque d'artifice et de singerie, la vie civique des adultes, qui n'est point toujours si édifiante. Peut-être, tout en voulant gouverner avec les bons éléments, a-t-il trop de confiance au système qui veut régénérer les mauvais en leur confiant la police de l'école, comme on a confié parfois celle de l'État à des criminels de marque, en donnant aux diables les fonctions d'anges gardiens. Mais il faut songer que nous sommes en Amérique ou en Suisse, qu'il s'agit de l'administration des petites choses, que le maître reste le maître des grandes, sans quoi le système fait faillite. (V. Schinz : une République d'enfants, dans la *Revue* du 15 décembre 1910.) Enfin il y a là des expériences positives, des faits qu'il faut étudier. Sur toute cette pratique, sur cette politique de confiance et de libérale fermeté, tous les débutants, et même quelques autres, ont beaucoup à apprendre dans le livre excellent de M. W. Fœrster.

C'est aussi la discipline libérale. la « vraie éducation » que

défend M. P. Gaultier dont le livre, agréable et facile à lire, n'offre ni grande nouveauté, ni grande prise à la discussion. Il a beaucoup lu, beaucoup retenu et noté, et prodigue les citations, souvent intéressantes, souvent aussi fort connues ou banales. Sévère jusqu'à l'exagération contre notre régime d'instruction, où il semble qu'on ne trouve ni bonnes classes, ni bons maîtres, il nous donne en modèles les Américains, dont beaucoup nous envient notre enseignement secondaire, et laisse de côté les difficultés pratiques. Si bien que son argumentation reste souvent superficielle. Ses conclusions, fort plausibles du reste en général, sont assez éclectiques, sauf sur un point : il défend en un plaidoyer amusant, avec forces citations et détails techniques, la fessée la « vraie fessée », « qui doit faire mal, très mal, et non pas seulement chasser les mouches ».

M. Desdevises du Dézert se tient plus près de la pratique dans les brèves et savoureuses pages où il nous parle du maître, de l'écolier, de l'école. Il y met tout son amour du noble métier de professeur, et de sa vie « enclose, laborieuse et morale ». Il critique vivement l'agrégation « épreuve barbare », exalte le doctorat et le travail personnel. Il donne pour l'un et pour l'autre d'utiles conseils, comme aussi pour la vie morale du professeur qui fera bien de « n'ambitionner ni charges électives, ni palmes, ni croix, et de se marier ». Défenseur de la famille, de la patrie, de la liberté d'enseignement, adversaire de la neutralité scolaire, de l'internat et de l'éducation triste, il voudrait aussi supprimer les cloisons entre les trois ordres d'enseignement. Tout en déclarant que les théories n'ont jamais servi à rien, le Doyen de la Faculté des lettres de Clermont nous expose fort agréablement les siennes, discutables parfois, mais qui résument l'expérience d'un excellent maître et d'un homme d'esprit.

J'aurais plaisir encore à m'arrêter à ces plaidoyers « *pour la vie familiale* ». Mais la place me manque : ils ne soulèvent guère de discussions, et il a été souvent plaidé, ici même, pour la cause qu'ils défendent. Si la famille est de plus en plus dépossédée par la vie moderne de ses fonctions, si chacun se fait sa vie sans elle, ou contre elle comme la *Nora* d'Ibsen; si ses membres n'ont plus de services à échanger, n'est-elle pas condamnée à disparaître ? Non, si nous savons vouloir la sauver. Mais on conteste aux parents leur compétence au nom de la science. A tort : leur

autorité et leur expérience restent précieuses ; l'entr'aide familiale reste nécessaire, dans la maladie et dans la santé, utile pour l'instruction même, quoi qu'on en dise. Surtout la famille nous préserve de la solitude morale, maintient la santé, développe la force, soit par les joies, soit par les souffrances communes. Elle prépare l'entr'aide sociale et humaine ; le troisième « principe de la devise républicaine n'est pas l'adaptation sociale, ou la solidarité, ou telle autre abstraction de ce genre : c'est la fraternité ». Ainsi parle M. Boutroux, dont je résume trop brièvement la belle et persuasive leçon. Le même esprit anime les autres conférences de ce recueil. M. Cheysson affirme, en face de l'État le rôle des associations, et de la plus naturelle de toutes, la famille. M. Compayré réclame pour la femme une éducation égale à celle de l'homme, mais différente, car les âmes ont vraiment un sexe ; il faut « féminiser » programmes et méthodes, sous peine de détourner les femmes de la vie familiale. M. Darlu revendique pour la mère l'éducation de la sensibilité, l'éducation sexuelle, et « le développement de l'individualité de l'enfant que l'éducation publique étoufferait ». D'une pointe fine et ingénieuse M. Lichtenberger nous trace le portrait de ces petits Parisiens de familles riches, qui sont bien « de leur siècle » : intelligents, nerveux, sceptiques, utilitaires, mais moralement abandonnés, et à qui il faudrait rendre une famille, une vraie famille si on voulait les rendre à la santé et à la bonté. Avec la pénétration que l'on sait M. Malapert analyse les sentiments chez l'enfant, surtout la bonté, le respect de la vérité, l'amour de la justice. Pour qu'ils deviennent un jour des vertus, il faudrait en faire des dispositions profondes de la nature ; la mère seule le peut, éducatrice nécessaire, unique, parce qu'elle éduque par l'amour. Mme Moll-Weiss, qui a su gagner ces conférenciers à l'École des mères, résume son œuvre et les bienfaits de cette assistance éducative qui rapproche du peuple, dans la lutte contre la misère, les élèves de cette École devenues monitrices sociales ou remplaçantes des mères. Mais la famille peut-elle être remplacée ? Mieux vaut retenir la mère au foyer si, comme Mme Moll-Weiss pense le démontrer, elle y produit plus qu'à l'atelier. Tout serait gagné le jour où tout le monde le comprendrait. C'est pour le faire comprendre aux hommes qu'il faut leur donner, à eux aussi, un enseignement ménager. Enfin

M. Fr. Passy esquisse un intéressant programme d'éducation féminine, et M. Wagner donne tout son relief, en de jolis tableaux, à la poésie des devoirs modestes qui rend singulièrement belle la vie des vraies mères de famille.

M. Gache paraît d'abord prendre, avec M. Lapie, son parti des défaillances ou nécessités grâce auxquelles l'État dépouille progressivement la famille de ses fonctions pour les socialiser. Et il défend l'internat des lycées, destiné suivant lui (malgré toutes les apparences) à s'étendre; « l'internat finira pas recueillir presque tous les écoliers de France ». Proclamant, comme dans ses livres précédents et avec le même optimisme, les bienfaits des réformes récentes; exaltant, sans répondre aux objections, l'enseignement de la morale, il annonce un régime d'internat toujours mieux adapté à la vie moderne, qui préparera à toute la vie moderne, et offrira à l'enfant un jardin, un hall ou salon, un paradis c'est-à-dire une chambre personnelle. Pourtant c'est sur la famille qu'il compte pour assurer toute la première éducation et soutenir la seconde. La famille, dont le rôle semblait devoir se rétrécir, ne doit ni confier ses enfants au collège avant douze ou treize ans, ni lui laisser toute la direction de l'enfance. La mère doit vivre pour l'enfant; c'est à elle que revient la fonction essentielle; le collège ne peut rien sans elle. Et l'auteur développe tout le programme de l'éducation qu'elle donnera, avant, pendant, après le collège. C'est toute une pédagogie qui se déroule ainsi, fort plausible, mais sans qu'on voie le raccord entre deux thèses, dont l'une remet à l'État les fonctions de la famille désormais socialisées, et dont l'autre maintient à la famille une fonction supérieure ou au moins égale à celle de l'État. Et, en laissant de côté le débat sur l'internat, on voudrait pouvoir partager cette assurance tranquille que le féminisme et les mœurs nouvelles ramènent la femme à sa mission qui est de nourrir et d'élever l'enfant.

Médecine et *pédagogie* ne sont plus étrangères l'une à l'autre. Quelques esprits aventureux voudraient même absorber la pédagogie dans la médecine ou plutôt dans l'hygiène. La *Ligue pour l'Hygiène scolaire* veut seulement organiser leur collaboration, et le Dr Mathieu la définit dans la première conférence d'une série que publie la Bibliothèque générale des sciences sociales, avec une préface du Dr Mosny. Il montre l'hygiène réglant, non

seulement l'éducation physique, mais indirectement l'éducation morale, les programmes et les méthodes de l'enseignement. Pourtant il se refuse à demander que les médecins dirigent les écoles, et ne réduit pas toute l'éducation sexuelle au respect du corps. Il installe seulement le médecin dans l'école comme hygiéniste, et établit entre le pédagogue et lui « une fructueuse et amicale entente ». Et ceci est tout à fait légitime et nécessaire, mais ne suffit pas du reste pour que la pédagogie soit « physiologique »; car ce mot, pris à la lettre et sans ambiguïté, dirait tout autre chose.

Je regrette de ne pouvoir analyser dans son détail ce volume, où se rapprochent les noms de professeurs et de médecins distingués. Mais il y faudrait tout un article, ou davantage encore; et ces idées ont été plus d'une fois indiquées sinon discutées ici, en particulier à propos des congrès d'hygiène scolaire. Je redirai seulement que je suis d'accord avec ceux qui attribuent à la famille d'abord tout le devoir d'éducation sexuelle, avant tout moral; sans refuser de précieuses collaborations personnelles, ils croient, malgré tout, imprudent d'organiser, surtout pour les filles et surtout à l'école primaire, un enseignement direct, médical et systématique. Mais on voudra lire ces conférences dont chacune est suivie d'une très intéressante discussion. J'en donne ici la liste : *Formation et choix des médecins scolaires* (Dr Gillet); *Le médecin dans les internats* (Dr Méry); *De la prophylaxie de l'insociabilité par la sélection scolaire* (Dr Granjux); *La question de l'éducation sexuelle des jeunes garçons* (Dr Mathieu); *La morale sexuelle à l'école* (M. Malapert); *L'enseignement de l'hygiène sexuelle et en particulier de la prophylaxie des maladies vénériennes à l'école* (Dr Butte); *L'enseignement des questions de physiologie sexuelle* (Dr P. Regnier); *Conditions d'un bon développement physique* (Dr Dufestel); *Maladies de la croissance* (Dr Guinon); *Prophylaxie des maladies aiguës à l'école* (Dr Nobécourt).

C'est toute la pédagogie de l'enseignement secondaire allemand que M. Bornecque passe en revue, avec la compétence que lui donnent des enquêtes réitérées en Allemagne et en Autriche. Son livre est indispensable au lecteur francais qui voudra être informé, et qui devra y chercher toute cette copieuse et précieuse documentation. Je signalerai seulement le sens général

de ses conclusions. Malgré des réserves, assez nombreuses, mais rapidement indiquées, il présente les choses du côté favorable; et c'est un fait digne d'attention qu'un professeur français ait rapporté cette impression, confirmée par des visites répétées. C'est un témoignage significatif à l'honneur de la pédagogie allemande. Je ne puis pas ne pas remarquer que certains Allemands sont beaucoup plus sévères; j'ai analysé, ici même, le réquisitoire dont M. G. Raphaël nous a donné le résumé, et que M. Bornecque ne discute pas. Même en dehors des opinions tranchantes où se traduisent des ressentiments et des partis pris, il paraît bien que M. Münch, qui est beaucoup plus mesuré et qui est bon juge, est moins indulgent que M. Bornecque. Pour ne prendre qu'un exemple, les examens de passage, mieux pratiqués que chez nous, sont-ils partout tels qu'il est dit ici? Mais, je le répète, c'est un témoin qui parle, témoin autorisé, et bien renseigné. Et l'on sent en ces pages, très riches de détails techniques, mais aussi fort agréables à lire, tout l'intérêt de choses vues et vécues.

C'est pour les élèves des Écoles Normales et les instituteurs que MM. Mathieu et Blanguernon ont écrit ces *Leçons de Pédagogie* où trouve place tout le programme des applications de la psychologie, de la morale, de la physiologie même à l'Enseignement primaire. Les notions classiques y sont clairement exposées par deux maîtres qui offrent à leurs jeunes collègues tout le bénéfice d'un savoir étendu, d'une connaissance pénétrante de l'écolier, d'une expérience très sûre des choses de l'éducation. Leur doctrine est à la fois libérale et prudente, ferme sur certains principes essentiels. Ils proclament la neutralité de l'école publique, et restent fidèles à l'esprit et aux termes de la lettre de Jules Ferry. Faut-il admettre avec eux qu'on pourra toujours s'en tenir au démontrable? Cela est plus douteux; et il suffit qu'on s'en tienne à ce qui nous est commun et nous rapproche. En tous cas, ils ne veulent pas que l'école soit « neutre » sur le devoir et sur la patrie. Ils ne veulent pas non plus remplacer la famille par l'école et l'exclure de l'éducation; ils analysent le rôle de chacune, et leur collaboration. Dans le détail ils prennent courageusement parti pour des pratiques dont la mode semble s'écarter : contes et fables, dictées, compositions, et même (avec un peu d'optimisme du reste) distributions de prix. « Où prend-

on que l'institution des classements soit anti-démocratique? » (p. 265). Que de judicieuses et sages précisions sur la technique scolaire : cahiers, devoirs, lectures, etc.! En revanche, la pédagogie dite scientifique trouve ici peu de place, même dans la discussion. Pour l'enseignement de la gymnastique, qui est nul en fait et qui soulève de grosses discussions, on se contente de reproduire le programme. Je discuterais aussi sur la richesse de l'imagination de l'enfant (en accordant davantage à l'imagination constructive), sur le sens de la généralisation, sur la théorie attribuée à Rousseau à propos du raisonnement des enfants, sur la formule qui met au même plan la vertu physique et la vertu morale (p. 36), sur d'autres points encore. Mais il reste que ce manuel, qui donne en outre de très utiles documents, est un bon instrument de travail et très agréable à manier.

Enfin, je n'ai plus de place dans cet article que pour signaler le gracieux recueil de lectures choisies par M. A. Lemoine et M[lle] Juliette Marie avec un tact délicat et sûr pour les jeunes filles, et trois volumes étrangers. Dans une étude érudite, M. le D[r] Nicholaus Exarchopulos compare l'éducation athénienne et l'éducation spartiate aux v[e] et vi[e] siècles avant J.-C. M. Johannes C. Barolin propose une transformation radicale qui substituerait à notre enseignement, encore tout moyenâgeux, un système complet, rationnel d'éducation plus pratique, plus sociale, plus individualisée, moderne enfin et établie sur des bases internationales. Son plan comporte cinq périodes de quatre ans chacune, quatre d'études théoriques de quatre à vingt ans, une de travaux pratiques de vingt à vingt-quatre; projet « révolutionnaire », d'inspiration généreuse et sans doute un peu utopique. Enfin dans un travail consciencieux, documenté et utile, M. Rufino Blanco expose la vie et les œuvres de Pestalozzi et la fortune de sa pédagogie en Espagne.

CHARLES CHABOT.

L'Océanographie[1].

En créant cet Institut, ce n'est pas seulement la reconnaissance de la Science française que s'est méritée S. A. le Prince de Monaco ; c'est la reconnaissance universelle. L'Institut Océanographique est ouvert dès aujourd'hui aux savants de tous les pays, et, pour bien marquer le caractère de son œuvre, le Prince a voulu que son extension et son avenir fussent assurés par un comité international composé des savants qui ont pris le plus de part aux progrès de nos connaissances océaniques, et des hommes illustres qui ont bien voulu mettre leur influence au service de ces progrès.

L'Océan, en effet, n'appartient à personne. Non seulement il échappe à toute domination, mais il semble le véritable possesseur de tous les continents ; il les enserre, les étreint, les maintient captifs, dirait-on, parmi ses vagues follement capricieuses qui parfois les caressent doucement, comme ferait une tendre mère, parfois, se précipitant contre eux en assauts furieux, les déchirent, les brisent, les émiettent, renversent les barrières qui les défendaient... et les eaux conquérantes reprennent ainsi, d'un seul coup, pour des siècles, ce qu'elles avaient lentement et péniblement édifié.

Émergeant discontinus à la surface de l'Océan, nos continents font mine de gigantesques épaves pour toujours dissociées ; lui seul est la véritable unité par laquelle ils demeurent en perpétuel contact, par laquelle ils sont maintenus solidaires, par laquelle, aux jours de cataclysme, ils se transmettent leurs vibrations et qui est sans cesse occupée à réparer de son mieux l'injuste distribution de la chaleur solaire, résultant des conditions

1. Extrait du discours prononcé à la cérémonie d'inauguration de l'Institut océanographique (23 janvier 1911), par M. Edmond Perrier, directeur du Muséum d'histoire naturelle.

astronomiques actuelles de notre Globe. Il dissout cette chaleur, la répartit uniformément dans sa masse, la restitue ou la reprend suivant qu'il en est besoin, tempérant les ardeurs tropicales et, parce qu'il embrasse la Bretagne de trois côtés, lui procure le bénéfice de cette floraison de la côte d'azur qui jadis enthousiasma Lamarck lorsqu'il montait la garde à Monaco, dotant ainsi la France d'un génie et l'humanité d'un grand novateur.

Déterminer la voie que suit cette chaleur lorsque au lieu de diffuser lentement, elle court, pour ainsi dire, à la surface des mers et s'empresse vers les pôles, pour en limiter les glaces, fut un des premiers problèmes que chercha à résoudre l'aîné des yachts du Prince, l'*Hirondelle*; le fameux Gulf-Stream, le grand courant qui brasse l'Atlantique fut, pour la première fois, exactement repéré. Un autre problème se pose aujourd'hui.

L'Océan semble s'arrêter aux côtes; mais son action s'étend bien au delà. Il a un ministre actif et présent partout : c'est l'atmosphère. S'il paraît être dominé par lui lorsque souffle la tempête, lorsque de rapides rafales donnant de front sur sa surface, la creusent, la refoulent et en font jaillir les vagues qu'elles chassent devant elles dans une course effrénée, à laquelle rien ne résiste, ce n'est pas lui qui obéit, c'est lui qui s'agite et mugit, c'est lui qui métamorphosé en subtile vapeur a pénétré l'atmosphère, y retient une partie de la chaleur solaire, laisse l'autre passer librement ou se ramasse en nuages pour lui barrer la route, et cette fois, dédaigneux de justice et d'équité, dispense, au gré de cette fantaisie que les météorologistes n'ont pas encore domptée, la pluie ou le beau temps, la grêle et les orages ou les purs rayons du soleil. Qui sait si les ballons-sondes que Votre Altesse a chargés d'interroger l'atmosphère ne nous apprendront pas un jour que cette fantaisie n'est qu'apparente, que la météorologie a ses lois comme les autres sciences, que les mouvements de l'air ne sont pas plus irréguliers que le cours des fleuves. Dès lors, le maniement des aéroplanes et des ballons dirigeables ne sera plus qu'un jeu d'enfant, les routes du ciel largement ouvertes supprimeront ces frontières qu'il nous faut aujourd'hui si jalousement et si coûteusement garder ; le tumulte même des vagues et de l'ouragan apparaîtra non plus comme un effrayant désordre, mais comme une harmonie nouvelle. Peut-

être, Monseigneur, quand ce beau rêve sera réalisé, Votre Altesse regrettera-t-elle, en évoquant ses souvenirs, qu'une science dotée par elle ait enlevé à la navigation désormais vouée à une régularité algébrique, ce charme de l'incertain et cette poésie que la bravoure sait trouver dans les menaces du danger.

Parties de l'Océan, après leur voyage aérien, les eaux du ciel y retournent pour une grande partie, mais après quel gigantesque travail! Du faîte des hautes chaînes de montagnes qui les ont cueillies au passage, sous forme de neige, et s'en font une parure souvent éternelle quoique toujours renouvelée, elles glissent le long des vallées, s'y pressent, se transforment en glace, et, continuant leur route, burinent leur lit de roches, reviennent à l'état liquide pour aller rejoindre les eaux de pluie qui ont ruisselé sur le sol, entraînant ses parties meubles, dégradant et peu à peu nivelant les montagnes. Elles viennent s'ajouter à celles qui l'ont imprégné, pénétrant dans ses profondeurs, pour réapparaître sous forme de sources, après lui avoir enlevé tout ce qu'elles pouvaient dissoudre, et creusé dans sa masse d'énormes excavations que de scintillantes stalactites transforment en palais de fées. Tout cela, roulé par les fleuves, retourne à la mer.

Les nuages et les pluies ne sont, en effet, que des émissaires de ce puissant monarque, l'Océan, qui s'en vont reprendre à la Terre ce qu'il lui a donné et le lui rapportent fidèlement. Quelques-uns s'arrêtent en route retenus en gage par la Terre elle-même qui ne les rend plus, de sorte que la vaste coupe océanique est vidée d'autant. De ce fait la salure de l'eau de mer est-elle altérée, et ses variations ont-elles influencé la forme et l'organisation des êtres qui l'habitaient? L'absorption lente de l'eau par les terres menace-t-elle de dessécher un jour les abîmes océaniques et de faire de notre riante et fertile planète un bloc inerte et sans vie, comme l'est actuellement la Lune? Cet Institut est outillé pour préparer une réponse à ces questions.

Ce jour de mort universelle est, en tout cas, probablement aussi loin de nous que nous le sommes de l'époque où, suivant la parole de la Genèse, l'aride fut séparé des eaux. D'ici là le travail demeuré si longtemps impénétrable qui se poursuit sans trêve au sein de l'Océan aura le temps d'accomplir bien des merveilles.

La mer, pour les anciens, c'était la grande énigme. Leur imagination la peuplait de dieux et de monstres; ils avaient entendu la voix enchanteresse des Sirènes, et les sonores appels des conques des Tritons; Vénus, la radieuse Vénus de Lucrèce, créatrice de tous les êtres était sortie de son sein pour répandre la fécondité sur la terre, mais les eaux mystérieuses avaient gardé une part de la puissance organisatrice; elles étaient, tout au moins, le grand réservoir où les germes venus de partout se cherchaient, s'assemblaient au hasard des rencontres, formant tantôt de magnifiques créatures, tantôt des êtres déconcertants comme l'hippocampe où s'associent une tête et un cou heureusement minuscules de cheval à une queue de serpent. Ces produits de la mer, nous les connaissons aujourd'hui, et ils n'ont rien de divin, ni rien de désordonné. Les chaluts, les dragues, les filets, les pièges du *Lightning*, du *Porcupine*, du *Hassler*, du *Challenger* du *Blake*, de l'*Albatros*, du *Traxalleur*, du *Talisman*, de l'*Hirondelle*, des deux yachts *Princesse Alice*, de la *Belgica*, du *Caudan*, d'autres encore, sont allés les chercher de la surface au plus profond de l'océan et toute une féérie que nul n'aurait osé rêver s'est étalée à nos yeux.

Lorsqu'il s'embarqua à bord du *Hassler* pour explorer les côtes de l'Amérique du Sud, Louis Agassiz, enthousiasmé par les résultats de ses premiers coups de drague, s'attendaient à voir surgir des eaux tous les êtres des temps passés que l'on croyait disparus et qui gardaient dans les abîmes le secret de la première création. Ces témoins de l'aurore de la vie ont bien disparu pour toujours, mais c'est une vie nouvelle, insoupçonnée qui nous a été révélée.

La vie c'est l'œuvre du soleil; ce sont ses rayons qui portent partout la joie et la fécondité; ce sont ses rayons qui, avec les plantes pour instruments, fabriquent les seules substances capables d'être transformées en chair; comment admettre que des animaux aient pu se résigner à vivre loin de lui, jusqu'à six ou huit mille mètres de profondeur, sans lumière, sans chaleur, sans aliments autres que les résidus qui tombent sans cesse de la surface ou ceux dont M. Armand Gautier a surpris la lente synthèse au sein même des eaux, car la paix règne dans les abîmes et les carnassiers y sont rares?

L'invraisemblable s'est trouvé pourtant la réalité. Seuls les grands fonds de la Méditerranée sont à peu près déserts, peut-être parce que leur température est favorable à la putréfaction; partout ailleurs vivent des êtres étranges, manifestement adaptés à la vie abyssale, comme d'autres, auxquels ils ressemblent parfois, flottant ou nageant loin des côtes, sans jamais atterrir, ont été graduellement façonnés par les conditions mêmes de cette existence en pleine mer. Admirablement préparée pour charmer les yeux et donner l'illusion de la vie, toute cette faune est réunie au Musée Océanographique de Monaco, mais ce qu'on ne peut voir dans ses galeries et ce qui a été pour tous la plus extraordinaire surprise c'est que ces animaux des ténèbres sont, en grand nombre, des générateurs de lumière. Un simple clair de lune suffit à noyer la lueur de notre modeste ver luisant; la gamme de l'intensité lumineuse s'élève dans les abîmes de celle d'une simple veilleuse à celle d'un phare capable de tout illuminer autour de lui. La vie, fille de la lumière, emporte ainsi jusqu'au plus profond des abîmes quelque chose du soleil.

A toutes les profondeurs, elle est d'ailleurs capable de se résoudre en rayons. Les soirs d'été sur une mer tranquille chaque coup d'aviron heurte des centaines d'animaux d'où jaillissent des gerbes d'étincelles et, par les sombres nuits orageuses, quand la mer n'est encore secouée que d'un simple clapotis, ces étincelles brillantes illuminent à perte de vue les crêtes des vagues, se confondent vers l'horizon, si bien que la pâle lumière du jour mourant semble s'être attardée dans les flots. Que de choses à apprendre encore de cette chimie mystérieuse née de la lumière qui s'anéantit, pour ainsi dire, dans ses œuvres, et ressuscite ensuite, modifiée sans doute, mais toujours rayonnante?

La zone maritime dans laquelle elle travaille n'a pas plus de 400 mètres d'épaisseur. Au delà il n'y a plus que ténèbres ; l'eau a retenu tous les rayons du spectre solaire avoisinant le rouge et réfléchi tous ceux qui lui donnent sa teinte d'un bleu si profond et si intense quand elle est pure. Cette zone de 400 mètres est celle d'où toute vie est partie; c'est encore la seule où puissent prospérer les grandes algues fixées au fond et les microscopiques algues flottantes qui sont l'unique source d'où les aliments puis-

sent se répandre de proche en proche jusque dans les grands fonds, soit en demeurant à l'état végétal, soit après avoir été transformés en substance animale.

Que se passe-t-il dans cette zone?

C'est là que vivent en abondance parmi les algues microscopiques une infinité de larves minuscules, une multitude de petits animaux vivant de ces algues. Tout cela constitue ce que Hæckel a nommé le *plankton*. Or ce plankton lui-même est la nourriture préférée des tout jeunes poissons, des anchois, des sardines, des harengs qui arrivent par bandes à la provende. Ces bandes sont suivies par celles des poissons carnassiers : les maquereaux, les thons, les germons, les bonites, et ceux-ci à leur tour sont pourchassés par les requins et les marsouins. L'abondance du plankton emplit donc les filets des pêcheurs; elle fait régner parmi eux l'aisance et la joie, et épargne aux hommes politiques le souci d'apaiser la mauvaise humeur qui gagne les marins quand la pêche ne rend plus. Aussi attache-t-on tant d'intérêt à connaître les conditions de développement du plankton que son étude est devenue une œuvre internationale à laquelle cet Institut ne pourra manquer de prendre une part brillante. On sait déjà tout au moins que des eaux claires, une douce chaleur, un ciel pur sont les premières conditions du développement des algues microscopiques dont l'active multiplication sous les rayons du soleil entraîne tout le reste. C'est donc, en somme, le soleil qui suscite les voyages des bancs de poissons, détermine leur route et, par une conséquence inattendue, embrume, tourmente, ou rassérène le ciel parlementaire quand vient en discussion devant les Chambres le budget de la marine. Que les océanographes arrivent à déterminer les lois des migrations des poissons et à prédire leurs déplacements, aucun orage de ce chef ne sera plus à craindre.

Après avoir étudié l'action solaire qui domine tout de si haut ils seront sans doute conduits à se préoccuper aussi de la Lune. Son rôle ne se borne pas à soulever, de concert avec le Soleil, la vague puissante qui deux fois par jour parcourt tout l'océan en produisant les marées. Plus de phénomènes biologiques qu'on ne croit sont demeurés sous son influence; les périodes lunaires reviennent fréquemment dans les périodes de reproduction et ce

n'est pas sans étonnement que les naturalistes ont dû reconnaître que les phases de multiplication d'un ver marin, célèbre pour cela, le Palolo, suivaient exactement les phases de la lune.

L'œuvre multiple et variée dont nous venons d'essayer de donner une idée est ce qu'on pourrait appeler l'œuvre dans l'espace de l'Océanographie ; elle a aussi à accomplir dans le temps une œuvre analogue à celle de l'astronomie, qui accumule des observations et dresse des cartes du ciel sans autre but que de fournir à nos descendants lointains les moyens de déterminer quels voyages accomplissent les étoiles.

Le fond du Pacifique s'effondre-t-il faisant jaillir sur tout son pourtour, par cent bouches volcaniques, véritable cercle de feu, les matières fondues par la chaleur centrale, comme Darwin avait cru pouvoir le conclure de la constitution des récifs madréporiques?

Les régions les plus profondes des mers se préparent-elles à former le faîte des futures chaînes de montagnes, et se soulèvent-elles lentement pour émerger un jour, comme le pensent les géologues?

Des sondages précis, multipliés et strictement repérés, fixant les reliefs actuels des vastes espaces couverts par les eaux pourront seuls fournir aux géologues de l'avenir la solution de ces problèmes.

Dans l'espace comme dans le temps, la tâche de l'Océanographie est donc colossale. Elle est telle qu'une organisation scientifique internationale, comme celle qui se complète aujourd'hui, peut seule y suffire. Nous savons que ce ne sera pas la dernière d'une munificence qui ne se lasse pas. Les origines de l'humanité commencent à sortir de l'ombre de leur lointain passé; bientôt seront réunis en faisceau, dans un Institut frère de celui-ci, tous les efforts qui peuvent l'y aider et le Muséum national d'histoire naturelle a des raisons toutes particulières d'en être reconnaissant au Prince qui a si généreusement doté la science.

EDMOND PERRIER.

L'Enseignement primaire de Fortoul à Duruy; le ministère Rouland (1856-1863).

Le 7 juillet 1856, Fortoul mourait à Ems d'une attaque d'apoplexie ; le 14 août, *le Moniteur*, au grand étonnement des nombreux candidats qui intriguaient pour obtenir la succession du défunt, annonçait que Napoléon avait appelé aux fonctions de « ministre secrétaire d'État au département de l'Instruction publique et des Cultes, monsieur Rouland procureur général près la Cour Impériale de Paris ». Ne nous hâtons pas de murmurer la phrase trop célèbre : Il fallait un calculateur... — Il fallait à l'Empire menacé par le parti clérical dont l'inimitié devenait aussi implacable que son dévouement intéressé avait été obséquieux et bruyant, un légiste expérimenté, rompu à toutes les finesses de la casuistique juridique, connaissant à fond l'art de manier les textes et de les interpréter en vue de sauvegarder les droits de l'État, bref un jurisconsulte capable d'appliquer le Concordat contre les évêques et le clergé batailleur.

Mais la lutte se concentrait autour de l'école, le ministre des Cultes était avant tout le ministre de l'Instruction publique. Rouland a-t-il dirigé l'Instruction publique de façon à mériter la reconnaissance de l'Université moderne? C'est l'opinion de M. Dutacq dans un ouvrage [1] où il étudie l'histoire de ce ministère qui, à distance, disparaît presque dans l'ombre projetée sur lui par le voisinage des ministères de Fortoul et de Duruy, réformateurs plus hardis et par là plus connus. Cet effacement serait injuste, d'après M. Dutacq. Déjà M. du Mesnil avait esquissé

1. *Gustave Rouland, ministre de l'Instruction publique*, par François Dutacq, docteur ès lettres, 1 gros vol. VIII-303 pp. Mazeyrie, Tulle.

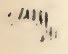
dans le *Dictionnaire de Pédagogie* un premier crayon de cette figure oubliée. M. Dutacq nous peint un grand portrait et cette fois la physionomie du modèle devient tout autre; ce n'est plus seulement un ministre de transition, marchant sur les traces de Fortoul qu'il n'a jamais consenti à désavouer : c'est un magistrat qui « s'efforce de restaurer la splendeur de l'Université profondément bouleversée depuis 1850, et d'effacer les traces de la néfaste dictature de Fortoul, pour obéir à la pensée secrète de Napoléon III, étonné de trouver autour de lui tant de ruines et de misères », c'est « un homme d'État énergique et clairvoyant, un administrateur libéral », « un précurseur qui laissa à Duruy la route libre et débarrassée de tout obstacle ».

Or, dans l'histoire de l'éducation nationale au XIXe siècle, l'enseignement primaire occupe de plus en plus la première place; on peut juger la véritable importance d'un ministère par les réformes qu'il y introduit, les résultats qu'il y obtient; voyons ce que l'enseignement primaire contemporain doit à Rouland; s'il est vrai que « cet ancien procureur général ait bien mérité de l'Université », examinons dans quelle mesure.

I

Reconnaissons avant tout que le rôle personnel d'un ministre comme Rouland est très difficile à déterminer. On va voir immédiatement pourquoi. L'empereur déclarait sans hésitation au maréchal Vaillant : « Dans un gouvernement bien organisé, et même constitutionnel comme l'Angleterre, toute décision grave est prise au nom du souverain... Si cela est vrai pour un gouvernement constitutionnel, à plus forte raison pour un gouvernement comme le mien, où je veux et où je dois tout savoir, où la responsabilité des faits m'incombe seul... » Aussi P. de la Gorce, l'auteur de l'*Histoire du second Empire*, écrit-il : « Napoléon a été souvent son propre ministre. » Combien de fois a-t-il été son propre ministre de l'Instruction publique, de 1856 à 1863? Il l'a été souvent, bien plus souvent que dans la période antérieure.

Nous montre-t-on au reste ce qu'a fait Rouland *lui-même*? Dans quel cas est-il le simple agent de transmission des volontés



de l'empereur? Dans quel cas son « libéralisme » a-t-il eu sur les

décisions du maître une influence efficace et heureuse? Il n'est pas jusqu'à ce libéralisme, [qu'on veut me démontrer d'un bout à l'autre], dont je me méfie plus d'une fois. Car il est trop commode d'attribuer à l'empereur toutes les mesures d'intolérance, et à son ministre tous les actes où se révèle une largeur d'esprit peu conforme à la tradition de l'empire despotique, mais de plus en plus conforme à la direction nouvelle qui se dessine et s'affirme, celle de l'empire libéral. C'est l'empereur qui a chassé Renan du Collège de France et Laprade de la Faculté de Lyon; mais Rouland a rédigé les arrêts d'expulsion, et on se demande ce que le plus illibéral des ministres y aurait ajouté; ce magistrat si respectueux de la légalité en toutes circonstances n'envoya notification de la mesure qui frappa Laprade ni à l'intéressé ni à ses chefs immédiats. Il est impossible de s'entendre sur le vrai caractère de l'empereur; sa figure reste « énigmatique »; il restera aussi plus d'une énigme dans l'histoire du ministre Rouland. Son biographe avoue quelque part que l'empereur était moins « tracassier » que ses « subalternes ». De quels subalternes est-il question? Pourquoi Rouland n'a-t-il pas tempéré leurs excès de zèle, surtout s'il était sûr que l'empereur l'approuverait? Allons plus loin. Parmi ces collaborateurs de Rouland, certains eurent une valeur indiscutable, une expérience pédagogique consommée, une autorité reconnue par l'Université dont ils faisaient partie. Quelle est la part qu'ils auraient à réclamer dans l'œuvre de Rouland? On objectera : cela n'a pas d'importance, Rouland eut du moins le mérite de comprendre les idées de ses collaborateurs de carrière et de les laisser appliquer. Mais son biographe ne se contente pas de cette conclusion. Il parle du « remarquable sens pédagogique de Rouland », de son mérite à avoir saisi « le premier », la nécessité des *humanités modernes*, etc..... Encore une fois, j'ai des doutes.

Que pouvait savoir des questions d'enseignement le procureur général? Ce qu'on en savait parmi ces magistrats, parfois érudits, toujours amis des belles-lettres : c'est-à-dire pas grand'chose. Passe encore si en arrivant à la Chambre des députés dès 1846, il s'était occupé spécialement ou du moins attentivement de ces problèmes! Mais il traite, sans éclat d'ailleurs, les problèmes de législation qui lui sont familiers; s'il se révèle à une séance

de février 1848, c'est dans un discours sur les banquets réformistes, très mal accueilli par la gauche, et à la fin duquel l'orateur, qu'Ollivier jugeait « très médiocre », descend de la tribune au milieu des exclamations et des rires. Après la révolution de février, privé de son mandat législatif, il se fait inscrire au barreau de Rouen, et paraît renoncer à la politique, puisqu'il ne se présente pas à l'Assemblée Constituante. Rallié au prince président, réintégré dans ses fonctions d'avocat général à la Cour de Cassation, procureur général à Paris en 1853, il doit à l'influence d'Abbatucci, la succession de Fortoul. Abbatucci pouvait lui faire attribuer un portefeuille; il ne pouvait pas transformer ce magistrat en directeur de l'Université ayant des vues personnelles, un plan de réformes arrêté, un but défini. M. Dutacq explique par là que Rouland ait adopté une méthode prudente dont la méfiante lenteur était naturelle chez un homme qui s'avançait en pays inconnu. Il est bon aussi de tenir compte du caractère de Rouland, circonspect, perdant parfois le temps de l'action à grouper des « considérants » nombreux et bien étayés, « conservateur en politique » et aussi dans sa conduite, désireux de suivre son prédécesseur le plus longtemps possible, de ne pas se séparer de lui assez pour perdre ses traces de vue, et bien décidé à ne le désavouer jamais, même quand il irait en sens contraire.

On sent la différence avec un ministre qui serait arrivé en 1856 après avoir vécu la vie universitaire sous Fortoul ou qui, sans appartenir au corps enseignant, aurait eu des occasions fréquentes de réfléchir sur ses besoins et sur les périls qui l'environnaient, un ministre qui aurait apporté, suivant le mot de M. Dutacq, « un plan d'ensemble médité dans le silence du cabinet loin des hommes et des faits », mais après avoir tiré de la pratique des hommes et de l'étude des faits les matériaux nécessaires. Au professeur Fortoul succédait le magistrat Rouland, au magistrat Rouland succédera un professeur, un inspecteur général, Duruy, un de ses collaborateurs les plus utiles. Après le succès de l'opposition aux élections de 1863, l'empereur voit bien que Rouland, malgré des qualités de premier ordre, ne marche ni assez vite, ni assez résolument. Duruy est appelé parce qu'il est plus « radical ». Celui-ci marquera vigou-

reusement son passage, et il sera beaucoup plus aisé de distinguer son action personnelle. Celle de Rouland devait être plus effacée pour toutes les raisons que nous avons indiquées plus haut.

L'heure n'est donc pas venue de l'apprécier avec une entière justice. Elle approchera — je ne dis pas qu'elle aura sonné — le jour où les Archives Nationales mettront à la disposition des travailleurs tous les documents relatifs à cette époque; les règlements interdisent cette communication avant que ces documents aient cinquante ans de date. M. Dutacq avoue de bonne grâce que son œuvre est à compléter. Il nous annonce qu'il reprendra son ouvrage, qu'il le précisera en racontant les événements de l'histoire générale dans cette période, qu'après avoir essayé de placer plus immédiatement à côté de la physionomie du ministre, la figure encore si mal connue de l'empereur, il tentera d'établir la part des fonctionnaires qui ont collaboré avec Rouland. Je le félicite à l'avance de remettre le livre sur le chantier, et je souhaite que la fortune favorable aux gens courageux mette entre ses mains les papiers privés dont la connaissance lui est indispensable, et notamment la correspondance personnelle du ministre. En attendant, si nous réservons notre jugement sur Rouland lui-même, nous ne pouvons qu'approuver son biographe de nous donner une étude vivante et, autant que possible, impartiale de l'Université dans cette période si troublée de l'empire. Nous grouperons ici ce qui a trait à l'enseignement primaire. La postérité établira les responsabilités de chacun, et distribuera les éloges ou les blâmes; étudions dès aujourd'hui les faits eux-mêmes. Ils nous offrent à eux seuls, plus d'une leçon.

II

Je voudrais que tous les agités et les impatients qui parfois s'écrient : Autant vaudrait l'empire, parce qu'ils sont blessés de voir survivre encore quelques traces d'un régime qui était trop ancien pour mourir d'un seul coup, connussent un peu mieux ces époques heureusement disparues. On a beaucoup paraphrasé la boutade : Ah! que la République était belle sous l'Empire! Il

n'est pas inutile de redire en pleine république que l'empire n'était pas beau, et de le montrer une fois de plus. N'est-on pas allé jusqu'à prétendre que la loi du 15 mars 1850, la loi Falloux, puisqu'il faut l'appeler par son nom, était « une loi d'honnêtes gens, une loi de plein jour », qu'elle avait fait « le clergé plus libre, l'Université plus grande, moralement plus grande ». L'année où mon regretté maître et ami Henry Michel publiait son livre sur *La Loi Falloux* et indiquait à nouveau les vrais motifs pour lesquels les évêques avaient applaudi aux articles qui ruinaient l'enseignement de l'État au profit de l'Église, un article du *Correspondant* recommençait l'éloge de cette loi « républicaine ». Barthélemy-Saint-Hilaire, le confident de Cousin, affirme : « Il est avéré que M. de Falloux et la Commission dans sa majorité voulaient uniquement ruiner l'Université de manière à ce qu'elle ne pût pas renaître. » Les ecclésiastiques sont placés au premier rang parmi les autorités chargées de diriger et de surveiller les écoles, admis dans les établissements de l'État; ils jouissent de la pleine liberté de créer des établissements primaires et secondaires au détriment des autres : l'importance du rectorat est abaissée; l'instituteur, nommé par le conseil municipal qui a le droit de choisir des religieux et même de substituer une école entièrement congréganiste à une école laïque, est dans la main du curé et du maire. L'institutrice n'a aucune existence légale, et les congrégations, dont les membres pourvus de la lettre d'obédience n'ont pas besoin d'autre certificat ou diplôme, se sentent encouragées à poursuivre le monopole de l'instruction des filles. Le recrutement des instituteurs de l'État est menacé dans sa source, puisqu'on prévoit la possibilité de supprimer les écoles normales et de répartir les élèves maîtres dans les écoles que désigne le conseil académique où siège le clergé à côté du préfet, des magistrats et des conseillers généraux. Dans les premières semaines de 1852, l'Université est menacée tout entière de la ruine. « L'idée de l'abolir fut entretenue », écrit P. de la Gorce. Le clergé recule devant l'offre qui lui est faite, sincèrement ou non, de recueillir la succession de l'État. Les événements qui allaient se précipiter devaient assurer à l'Université, digue puissante contre l'invasion du parti clérical, l'appui d'un gouvernement soucieux de sa sécu-

rité et qui apercevait plus distinctement le danger de ses surprenantes compromissions.

La loi Falloux affaiblissait le pouvoir impérial. Fortoul le disait deux ans après dans une dépêche au préfet du Jura. Cette même année 1852, il faisait paraître le décret du 9 mars qui plaçait entre les mains de l'empereur ou de ses délégués la nomination et la révocation de tous les fonctionnaires de l'enseignement. Les instituteurs étaient choisis par le recteur, « les conseillers municipaux entendus ». Sans doute, on voulait frapper avant tout les fonctionnaires républicains pour calmer les prétendues appréhensions de « la société alarmée ». Mais l'effort contre l'accaparement de l'Église était très net. En réorganisant le conseil supérieur et les conseils académiques, en les soumettant au pouvoir exécutif, en substituant à la puissance des conseils académiques « comités électoraux légitimistes », disait Fortoul, la dictature des ministres, on commençait à diminuer l'omnipotence des congrégations. Les catholiques le virent immédiatement, et les protestations se multiplièrent. On voit moins ce que l'instituteur avait à gagner : on lui donnait quelques garanties contre ses adversaires, mais il était plus strictement aux ordres du pouvoir central. Fortoul, dont la prose officielle ne manque pas d'une certaine franchise, déclarait qu'il voulait « mettre le plus tôt possible l'organisation générale de l'intruction publique en harmonie avec les principes du gouvernement nouveau », et le Rapport du 24 décembre 1853 renfermait ces mots : « Les lentes formalités et les fictions de l'ancienne procédure disparaissent. La répression est immédiate à tous les degrés et sous toutes les formes. » C'était rassurant !

La loi spéciale annoncée par le décret de 1852 ne fut votée que le 14 juin 1854 ; suppression des recteurs départementaux de façon à rendre au rectorat son ancienne « autorité morale », centralisation dans les mains du préfet de l'administration de l'instruction primaire, telles en sont les innovations principales. Le parti catholique ne fut pas dupe : c'étaient de nouvelles atteintes à ce qu'il appelait « la liberté de l'enseignement organisée par un si merveilleux accord de toutes les forces conservatrices pendant la période orageuse de la République ». La loi Falloux n'était pas abolie, mais elle était entamée. En revanche

les instituteurs se trouvaient davantage à la merci du pouvoir central. Fortoul ne cachait pas son dessein d' « assurer la répression énergique et prompte de tout ce qui pouvait tendre à pervertir l'enseignement du peuple ». On comprend ce que cela veut dire. J. Simon accusait la loi de sacrifier « l'intérêt scolaire à l'intérêt politique ». Ainsi loi du 15 mars 1850, décret du 9 mars 1852, loi du 14 juin 1854, telles sont les trois chartes de l'enseignement de l'État sous le ministère Fortoul. Celui-ci dans un Rapport de 1853 assurait que l'Université était « heureuse ». Cela rappelle la phrase légendaire du mélodrame; vérifions si la réalité ne lui donnait pas un démenti.

III

Une loi d'exception, à la date du 11 janvier 1850, avait commencé par frapper les fonctionnaires républicains ou suspects de libéralisme. Depuis, la presse cléricale se chargeait d'espionner et de dénoncer les maîtres indépendants. L'instituteur, selon l'idéal de Fortoul, est un pauvre hère, moitié domestique et moitié bedeau, auquel on demande avant tout humilité et discrétion. Son extérieur doit révéler ce qu'il est; les circulaires lui prodiguent de bons conseils : rasé comme un vicaire, vêtu d'un habit simple comme un paysan, il est bon qu'il soit en retard sur les idées courantes en ce qui concerne le costume; cela semble indiquer qu'il n'est pas en avance sur les idées de son temps en matière politique; « l'énergie d'un gouvernement réparateur » ne néglige aucun moyen de rassurer la société entière sur les dangers d'une révolution.

Cette modestie dans la tenue est aussi un gage de modestie dans les revendications. Le budget de l'Instruction publique est sous l'empire le seul qui ne grossisse pas. Quand Duruy vient au ministère, la part de l'État dans l'enseignement primaire est inférieure à 7 millions. Bonne chère avec peu d'argent, c'est la formule dont se moquait Maître Jacques. Fortoul est pour les économies, même de bouts de chandelle. En 1852, un des motifs qu'on avait fait valoir pour détruire l'Université était une raison financière : le ministre Fould aurait du coup équilibré son budget. Fortoul ne veut pas être en reste : 600 francs d'appoin-

tement à un instituteur, c'est une dépense un peu exagérée! Et en 1854, le ministre, fortifiant ces excellentes considérations financières de non moins excellentes considérations pédagogiques, propose à l'empereur de créer des *instituteurs suppléants*. Le décret du 31 décembre 1853 décide que tout instituteur ne sera titularisé qu'après un stage minimum de trois ans, comptant seulement à partir de la vingt et unième année. Les instituteurs peuvent être remplacés par des suppléants « dans tous les cas de vacances, momentanées ou définitives », même les directeurs des écoles des communes comptant moins de 500 âmes. Or les suppléants sont divisés en deux classes, avec 400 et 500 francs de traitement. Voilà l'économie! Fortoul faisait à l'avance l'éloge de son projet magnifique et pas cher : « La carrière présenterait à tous les degrés des encouragements pour l'émulation, des récompenses pour le travail. Tandis qu'elle s'ouvrirait par un noviciat dans lequel l'instituteur suppléant aurait successivement 400 et 500 francs, elle offrirait à l'instituteur communal la perspective d'obtenir 700 ou même 800 francs *après dix années d'exercice.* » 700 et même 800 francs après dix années d'exercice c'était le : « Sans dot » de M. Fortoul! L'allocation supplémentaire destinée à élever les appointements d'un titulaire à ce chiffre exorbitant n'était du reste annuellement renouvelée que « si l'instituteur continuait à s'en rendre digne ». Méthode un peu usée pour s'assurer « un personnel dévoué et choisi ». M. Brouard dans son *Essai* sur l'instruction primaire, reproduit cette lettre d'un père à son enfant : « Tiens, mon fils, n'aliène pas ta liberté pour si peu : reste plutôt paysan ou ouvrier comme tes pères... tu travailleras et tu vivras en ne dépendant que de ta conduite, de ton intelligence et de tes bras. » L'instituteur, lui, dépendait du préfet, du curé, du maire, et, pour mieux perpétuer sa soumission, le ministre lui supprimait un morceau de son pain.

Par là, les appréhensions de la « société alarmée » devenaient vaines; Falloux avait ravalé l'instituteur, d'après l'expression de Pécaut, au rôle de maître ignorantin. Fortoul continuait Falloux. On pouvait dormir tranquille. Les écoles normales étaient minutieusement réglementées et surveillées; dans plus d'un département, les élèves-maîtres étaient placés comme stagiaires

chez les instituteurs que désignait le conseil académique, et, à l'exemple des apprentis de nos jours, ils faisaient les commissions, lavaient les vitres, balayaient la cuisine : digne préparation au rôle qui les attendait !

Soyons justes cependant pour Fortoul. Il se préoccupa de l'enseignement agricole, réorganisa intelligemment les salles d'asile en soutenant cette opinion, si vraie et si longue à s'établir, que la première école n'a pas à former des petits perroquets prodiges mais des jeunes gaillards bien portants. Bien plus, à la vue des conséquences de ses lois et décrets, il eut des remords et se disposa à refaire son œuvre. Le personnel était découragé, le recrutement difficile, l'enseignement congréganiste triomphait insolemment. Fortoul, au moment où il disparut, étudiait le problème de la gratuité et de la fréquentation scolaire, modifiait le régime des écoles normales, relevait les écoles de filles. Assurément il était un peu tard, mais on doit signaler ses repentirs et ses efforts pour réparer les maux dont il n'était pas le seul auteur et ceux dont son administration était bien la cause. En tout cas, c'était une succession facile que celle de Fortoul, et qui permettait d'acquérir à peu de frais une réputation de bienveillance et de libéralisme.

IV

Raison de plus pour que nous attendions encore avant de l'accorder largement à son successeur. « L'administration de Rouland, écrit M. Brouard, fut pour l'instruction primaire, une époque sinon de résurrection, du moins de relèvement. » Relèvement très lent sans aucun doute, car son biographe reconnaît que « tout d'abord Rouland ne parut rien changer à la ligne de conduite qui avait été suivie avant lui », et que « fidèle à sa méthode il lui déplaisait d'avoir l'air de désavouer son prédécesseur ». « Mais bientôt, ajoute-t-il, il montra le sincère désir d'améliorer la condition du personnel, se préoccupa de lui donner quelques garanties de sécurité; s'intéressa à l'organisation pédagogique, à la fréquentation scolaire, à l'éducation des adultes, et obtint ainsi des résultats appréciables. »

Rouland est loué pour avoir consulté les instituteurs eux-

mêmes sur les besoins de l'instruction primaire. Heureuse idée en effet, et qui honore le successeur de Fortoul. Mais pourquoi avoir attendu jusqu'en décembre 1860 pour songer à ce concours pédagogique ? La Commission chargée de classer les mémoires et de récompenser les auteurs — (notons en passant qu'à côté de parlementaires et de magistrats elle comptait le vicaire général de l'archevêché de Paris) — ne peut donner son rapport qu'à la fin de septembre 1861. Le ministère de Rouland a cinq ans d'existence, et il n'a plus que deux ans à vivre. On a ici une preuve de ces hésitations de Rouland qui venaient autant de son caractère que de la nouveauté de sa situation. Le procureur général connaissait encore moins l'enseignement primaire que les autres ordres d'enseignement, et il y avait urgence à savoir les besoins de ce personnel dont il ignorait les revendications exactes. Il en résulte que les seules réformes accomplies en 1862 peuvent être considérées comme des satisfactions accordées aux vœux dûment exprimés par les instituteurs.

Et puis, il faut bien le dire, on garde encore quelque méfiance. Une expérience de ce genre ne peut donner tous ses résultats que sous un régime démocratique, là où la liberté d'opinion est partout respectée, où on peut sans crainte affirmer que tout est mal, pourvu qu'on apporte des raisons sérieuses ou que l'on croit telles. Sur 5 940 mémoires, 127 seulement furent retenus. Les auteurs, affirme la Commission, y faisaient preuve d'un attachement « sincère et raisonné pour les institutions impériales », et d' « une respectueuse reconnaissance pour la bienfaisante sollicitude » du pouvoir. Les auteurs avaient l'âme trop bonne ! Nous posons ici quelques points d'interrogation. Et cette sincérité, irons-nous la chercher dans l'expression des vœux formulés par les mémoires ? Pas d' « audacieuses revendications », remarque M. Dutacq, « on n'en eût pas permis l'expression même atténuée » ; ce qui ne l'empêche pas de reproduire la phrase du Rapport où il est déclaré qu'on a laissé « une large part à la liberté des opinions ou des vœux pourvu que l'expression en demeurât convenable et mesurée », et de la commenter en ces termes : « Dans ces cahiers du Tiers État de l'enseignement, les maîtres mirent toute la spontanéité de leur âme naïve et bonne... » Il vaut mieux ne pas insister.

Je ne nie pas que Rouland montrât moins souvent la férule que Fortoul, mais je pense qu'il lui était impossible, même s'il l'avait voulu, d'accorder à l'instituteur la part d'indépendance nécessaire à sa dignité. Rouland ne parle pas autrement que Fortoul, quand il demande aux préfets de le renseigner minutieusement sur les instituteurs. Le maître d'école reste le serviteur du curé et du maire, et il est tenu d'excercer les « fonctions accessoires ». L'accessoire devient trop souvent le principal. « Secrétaire de mairie, écrivait J. Simon, cela veut dire, la plupart du temps, valet de M. le Maire; sacristain ou bedeau, c'est tout un dans les campagnes, et, quoi qu'on dise, il s'agit presque toujours, entre autres choses, de balayer l'église et de sonner les cloches. » Il n'était pas facile, remarque M. Dutacq, dix ans après le coup d'État, de libérer les instituteurs de ces servitudes. C'est évident, et du reste combien d'entre eux auraient consenti à ne plus balayer l'église tant qu'on ne leur assurait pas une existence matérielle suffisante? Il n'y fallait pas songer. Du moins, Rouland eut le mérite de prescrire aux préfets d'user avec réserve de la *suspension*, de ne recourir aux mutations et aux déplacements d'office que rarement et de façon que ces mesures ne fussent jamais envisagées « comme des concessions faites à des exigences personnelles, ou comme le résultat de motifs étrangers aux vraies nécessités du service ». Quant aux fonctions accessoires, Rouland rappelait que les instituteurs devaient remplir celles de secrétaires de mairie, et « donner, dans les campagnes (comme bedeaux et chantres) plus de régularité et de pompe à l'office divin »; mais d'abord les communes et les fabriques leur accorderaient « une juste rémunération », et ensuite les maires et les curés ne les dérangeraient qu' « en dehors des heures de classe » autant que possible. Tout cela partait d'un bon naturel et était utile à dire à une époque où l'instituteur placé « entre ses devoirs et les ordres des personnes » était obligé de sacrifier ses devoirs, où il semblait qu'on pouvait tout lui demander, où un notaire, ayant imaginé d'établir l'identité des personnes en tatouant les nouveau-nés, proposait la mesure suivante : « L'opération du tatouage deviendrait une des attributions de l'instituteur communal. »

Mais, ou le ministre est bien mal renseigné, ou il doit voir que

les circulaires n'ont pas changé grand'chose. Comme au temps de Fortoul, le maître d'école est un serviteur sans importance auquel on parle de haut. M. Dutacq cite des extraits de la prose administrative de l'époque, et renvoie aux *Mémoires d'un vieil Instituteur* ceux qui désirent connaître comment le maître d'école était sacrifié par ses chefs à ses concurrents congréganistes et livré sans protection à la malveillance du curé, ami des écoles chrétiennes. La prose de Fortoul, on la retrouve dans le *Guide pédagogique et administratif* de Valette (1862). L'instituteur doit être « raisonnable et modeste », déclarait Barrau, vivre « comme dans la solitude » tout en se mêlant à la foule. « Mille distractions qui sont autorisées pour tous, lui sont interdites. Pour lui la loi est exigeante et l'opinion publique plus exigeante encore que la loi... Sa profession, sans avoir la sainteté du sacerdoce, doit en reproduire l'austérité. » Pour préparer l'instituteur à vivre comme un prêtre, l'école normale devient un séminaire. Presque pas de vacances pour les élèves-maîtres, afin d'éviter la pernicieuse influence du monde; arrivés chez eux, ils rendront visite au maire et au curé ; ils se garderont « des chansons libres », des cafés, des bals, ils s'interdiront la pipe et le cigare, celui-ci trop aristocratique, celle-là trop anarchiste. « Telle distraction que le monde autorise chez un jeune ouvrier, pourrait nuire à la considération d'un futur instituteur... Si, animé par une piété sincère et fervente, il assistait chaque matin à la messe, ce serait inaugurer dignement la journée... »

On blâme vigoureusement ceux qui « ne craignent pas d'imposer à leurs parents pour le temps des vacances la dépense d'un costume spécial dont souvent la couleur et les formes bizarres sont un indice du plus mauvais goût ». Il y a ici, déclare M. Dutacq, un écho lointain de Fortoul. Pas si lointain, à mon avis. Rouland, quand il veut qu'on inspire aux élèves-maîtres « les idées de simplicité et de modestie », et quand il rappelle qu'ils ne peuvent « en aucune manière » se considérer comme assimilés aux élèves du secondaire, montre le même désir de rassurer l'opinion publique en marquant avec netteté les catégories sociales et en réduisant à un rôle très humble les éducateurs des classes populaires. Qu'on lise enfin les notes extraites par M. Dutacq des cahiers d'un vieux maître de la

Haute-Marne, et l'on verra comment les collaborateurs du ministre traduisaient ses instructions. L'inspecteur rappelle à ses subordonnés que leur profession est « un rigoureux sacerdoce », que « le gouvernement tient essentiellement à ce que les instituteurs soient des hommes moraux *et surtout* religieux avec zèle et soumission » ; il expose « les graves inconvénients qui peuvent atteindre les instituteurs qui se livrent à la pêche et à la chasse » et ceux qui « acceptent des invitations à dîner ». « L'instituteur évitera tous les repas, bals, noces, fêtes publiques où il sera invité. » A part cela, il ira où bon lui semble, à l'église, à la mairie. Et que de qualités doivent fleurir dans son âme ! « Il doit être moral et religieux..., propre, exact et soigneux (avec 400 francs par an !)... Il doit constamment travailler à sa propre instruction... il ne saurait trop recourir, avec déférence et soumission, au supérieur naturel et immédiat que Dieu a placé auprès de lui... L'instituteur habite une maison de verre; pas un de ses gestes, comme pas une de ses pensées, ne doivent être inconnus de l'autorité ni du public... il ne doit parler de sa nomination à personne, pas même à ses amis, pas même à sa femme. » Aux vertus que l'on réclamait dans un instituteur, aurait répliqué Figaro, S. E. M. Rouland connaissait-il beaucoup de ministres de l'empire qui auraient paru dignes d'être nommés maîtres d'école ?

Après la situation morale, passons à la situation matérielle. La part contributive de l'État dans le budget de l'enseignement primaire diminue plutôt qu'elle n'augmente. Rappelons que l'enseignement primaire n'était pas gratuit, et que seuls les indigents étaient exonérés de toute contribution. De là une foule d'abus : ou bien on abaisse la rétribution à un taux dérisoire (jusqu'à 0 fr. 10 par mois !) ou bien les trois quarts des parents déposent toute fierté et se font inscrire sur la liste des indigents. Le *vieil Instituteur* affirme : « On ne craignit pas d'y comprendre les fils du maire, de l'adjoint, des conseillers, voire même des plus fort imposés, ce qui réduisait à néant le traitement éventuel. » Quand on n'arrive pas au minimum fixé, l'État doit compléter le traitement. Découragé, l'instituteur laisse aller les choses comme elles peuvent, et le ministre ne peut améliorer ni les locaux ni les situations des maîtres. Un inspecteur d'Aca-

démie, Villemereux, a l'idée de tourner la loi, et de remettre « au titre provisoire tous les instituteurs qui n'arrivaient pas au minimum légal, ce qui les ramenait à la situation créée par la loi de 1833 (logement, traitement fixe de 200 francs, produit de la rétribution scolaire) ». Rouland le récompense en le nommant inspecteur général, l'envoie auprès des municipalités afin de les pousser à tirer de la rétribution scolaire ce qu'elle pouvait normalement donner. Par là on faisait rentrer dans le droit commun les Frères qu'on forçait à établir la rétribution scolaire « partout où les communes renonçant à une gratuité ruineuse réclameraient la ressource réglementaire de cette rétribution » ; puis, on diminuait les charges de l'État. En trois ans, le nombre des élèves payants s'élève de 200 000 unités, et le total de la rétribution passe de 9 millions en 1858, à 13 millions en 1862. La moyenne de l'écolage qui était de 1 fr. 19 monte à 1 fr. 68 et même, dans certaines communes, à 2 francs, 2 fr. 50, 3 fr. 50. L'État a un boni de 700 000 francs, et en 1861 un boni de 1 065 200 francs. Voilà les sommes sur lesquelles Rouland comptait pour accomplir des réformes dans l'enseignement primaire. C'était bien peu pour le relever de sa misérable situation.

Une partie de ces ressources médiocres devait être appliquée aux locaux. Nous ne ferons pas, après tant d'autres, le tableau lamentable des écoles de cette époque. Les instituteurs demandaient qu'au lieu d'être prise en location, la maison d'école fut une propriété communale ; une circulaire du 30 juillet 1858 recommandait aux préfets de s'occuper de ces questions, et contenait des observations qu'il n'est pas inutile de relire : « La première chose à rechercher, c'est un lieu central, d'un accès facile et bien aéré. Quant à la maison, elle doit être simple et modeste, mais commode, isolée de toute habitation bruyante ou malsaine... » En fait, les communes ne reçurent l'année 1862 que 400 000 francs, et 700 000 l'année 1863. Il n'y avait pas encore de quoi fournir un aliment à la légende des palais scolaires ! L'année où Duruy est nommé ministre, il existe 1 671 communes dépourvues de tout moyen d'instruction, et sur 36 449 communes 10 119 ne sont pas propriétaires de leur maison d'école. Le matériel n'a fait aucun progrès ; le temps des bouges scolaires n'était pas près de finir.

Pour les constructions d'écoles normales, on ne peut pas faire beaucoup. De nouveaux établissements sont fondés, dans l'Indre-et-Loire, le Jura, la Drôme; cela est bien peu de chose. De même, les écoles de filles sont à peu près stationnaires. La loi de 1852 en impose une aux communes qui ont plus de 800 habitants, mais, comme elle a omis de régler les voies et moyens pour faire exécuter cette obligation, les municipalités se refusent à prendre cette charge et conservent leurs écoles mixtes. Rouland ne prescrit qu'en 1862 des enquêtes préfectorales en vue de la création d'écoles de filles dans toute commune de plus de 500 âmes qui ne serait pas dispensée de cette obligation par le conseil général. Un projet dans ce sens est soumis au Conseil de l'Instruction publique le 28 avril 1863. Duruy le fit aboutir cinq ans après. Rouland s'était contenté d'accorder quelques subventions aux municipalités qui avaient des écoles de filles.

Une autre partie des ressources nouvelles devait être employée à relever les traitements du personnel : comme si la totalité même n'eût pas été complètement insuffisante pour accorder aux maîtres un traitement convenable! Remarquons que Rouland n'avait pas à attendre l'enquête de 1861 pour savoir à quels salaires de famine ils avaient été réduits. A diverses reprises, en 1857, en 1858, etc. des membres du Parlement avaient attiré l'attention de leurs collègues et du pouvoir impérial sur les pitoyables appointements payés aux éducateurs du peuple. En 1861, Brochant de Villiers indiquait au Corps Législatif que les bons instituteurs, las de se dévouer pour des sommes variant entre 1 fr. 60 et 2 fr. 40 par jour, abandonnaient leurs fonctions aussi nobles que mal rétribuées, et allaient dans le commerce ou l'industrie. « Les mauvais restent parce qu'ils ne peuvent faire autre chose... On ne voit guère paraître (dans les écoles normales) que des jeunes gens qui veulent échapper à la conscription ou qui craignent la charrue et la pioche, c'est-à-dire les paresseux. » Les assemblées départementales revenaient sans cesse sur l'urgence qu'il y avait à augmenter ces traitements. Les instituteurs, eux, exposaient en 1861 leurs revendications : ils auraient désiré un appointement minimum de 8 à 900 francs, et un appointement maximum de 1 200 (rarement 1 500); ils demandaient aussi une modification de la loi sur les pensions

civiles qui leur permît de se retirer à cinquante ans et non à soixante. Or ce n'est qu'à partir du 1er janvier 1863 que les instituteurs pourront recevoir une indemnité calculée de façon qu'après cinq, dix et quinze ans de services, leur revenu scolaire atteigne 700, 800 et 900 francs. Toujours même lenteur et mêmes tergiversations. Du moins, par la suppression des *suppléants* commencée en 1859 et terminée en 1861, Rouland avait mis un terme à cette exploitation inaugurée par Fortoul, au système des maîtres au rabais.

Et je voudrais pouvoir dire que, grâce à son appui éclairé, les maîtres d'école eurent un sort moins infortuné qu'autrefois. Les faits que rappelle son biographe et ceux auxquels il fait allusion ne me permettent pas de l'affirmer. Les « ambulants », les irréguliers si l'on veut, continuent, hâves, déguenillés, leur paquet de hardes passé au bout d'un bâton, à parcourir les villages où on les reçoit comme les chemineaux qu'on couche à la grange; ils enseignent l'alphabet de maison en maison, font l'office d'écrivains publics, et repartent pour revenir aux premiers jours de novembre, quand on a fini de battre le grain et d'enfermer les betteraves. La loi ignore ces loups sans collier, qui ont la liberté de courir où ils veulent.

Elle ignore aussi les institutrices. En vain Rouland leur réserve 60 000 francs pour augmenter les quelques secours qui les empêchent de tomber dans un dénûment complet; leur traitement moyen en 1863 est bien de 645 francs, mais celui de 4 756 d'entre elles est inférieur à 400 francs; plus de 4 000 ne touchent que 310 francs; certaines vivent avec 0 fr. 75 par jour. Les mesures prises par Rouland sont tellement au-dessous de ce qu'exigeaient les circonstances, que souvent l'instituteur est forcé, pour faire un traitement de 400 francs à son adjoint, d'abandonner les 200 francs de traitement fixe et 200 francs pris sur la rétribution scolaire. Des instituteurs titulaires provisoires gagnent encore 200 francs de traitement fixe et 80 de rétribution scolaire. Si encore ces quelques sous avaient été payés régulièrement! On lit avec tristesse cet extrait du compte rendu d'une séance au Corps Législatif : « M. P. Dupont appelle l'attention de la Chambre sur l'irrégularité avec laquelle sont payés les traitements des instituteurs primaires. Il dit que souvent ce paiement se fait attendre

de cinq à six mois et même davantage. » En 1863, on constate 57 656 retards dont 13 850 de quinze jours à un mois, 6 909 de un à deux mois, 5 619 au-dessus de deux mois. Le remède efficace il eût fallu le chercher dans la refonte du système qui obligeait l'administration à attendre de connaître le produit de la rétribution scolaire pour déterminer le complément à ajouter au traitement fixe afin qu'il atteignit le taux légal. Le reste n'était qu'une série de palliatifs anodins. Et, au bout de cette carrière si incertaine et si pénible, une retraite de 50, de 40 ou même de 30 francs par an récompensait les maîtres. Un vieil instituteur, après quarante ans de services dans une école qui avait toujours compté une centaine d'élèves, voyait sa pension liquidée à 115 francs : un peu plus de 1 franc par tête, et de 2 francs par an ! Des institutrices avaient 37 francs, d'autres 18 francs de pension. Assurément, il y avait quelque chose de changé depuis Fortoul, on n'en disconvient pas quand on regarde à distance; mais les maîtres qui avaient vécu sous Fortoul et sous Rouland durent s'apercevoir fort peu du changement survenu dans leur situation morale et matérielle, puisqu'ils étaient aussi peu indépendants et aussi peu payés.

V

Je passe rapidement sur les réformes pédagogiques appliquées sous le ministère de Rouland. Son biographe est le premier à reconnaître qu'il « n'introduisit pas dans l'organisation pédagogique de profonds changements » et qu'il s'en tint « à des retouches de détail, à des améliorations particulières ». Là surtout, il est impossible de ne pas croire que le ministre ait dû beaucoup à ses collaborateurs. A propos d'une remarquable circulaire du 20 août 1857 sur les programmes, M. Dutacq écrit : « On l'attribue généralement à l'inspecteur général E. Rendu. Rouland sut tout au moins l'accepter des mains de son collaborateur et la faire sienne, ce qui prouve que cet ancien magistrat s'entendait assez bien à la pédagogie. » J'aurais mieux aimé : « comprenait et appliquait les idées pédagogiques de ses collaborateurs de carrière », éloge auquel tout le monde pourrait souscrire. En tout cas, on ne peut qu'approuver la mesure qui

fixait les inspecteurs primaires dans leur circonscription et dispensait les inspecteurs d'Académie de remplir dans l'arrondissement du chef-lieu les fonctions d'inspecteur primaire; les projets destinés à assurer un meilleur recrutement grâce à l'extension des écoles normales; les instructions recommandant d'orienter l'enseignement primaire dans un sens positif, et fixant le véritable objet des salles d'asile, etc. Je vais droit aux questions plus « actuelles » : celles de la fréquentation scolaire, de l'instruction des adultes, de la défense des écoles de l'État contre l'hostilité du clergé, et j'essaye de déterminer quel a été, à ce triple point de vue, la tâche accomplie par le ministère Rouland.

La fréquentation scolaire, nous dit-on, s'est très sensiblement accrue sous l'empire, et on se hâte d'ajouter : Malheureusement nous ne pouvons pas nous fier aux statistiques, elles fourmillent d'erreurs. Le biographe de Rouland a raison de nous prévenir que les chiffres donnés n'ont aucune précision. D'après les évaluations officielles, 600 000 enfants dont 200 000 de huit à onze ans, ne recevaient aucune instruction. M. Dutacq emprunte quelques données statistiques à un discours d'apparat prononcé par le général Morin dans la séance annuelle des cinq classes de l'Institut (août 1864) : en 1858, la proportion des conscrits illettrés était de 30,2 p. 100; elle n'était plus que de 27,4 p. 100, en 1862. En 1853, le nombre des conjoints et des conjointes ne pouvant signer à leur mariage était respectivement de 33,7 p. 100 et 54,75 p. 100; en 1862, il n'était plus que de 28,54 p. 100 et 43,26 p. 100. Soit, mais quelle distinction y a-t-il à faire entre un illettré et un adulte dont toute la littérature consiste à savoir signer son nom? Il y avait à ce moment une grosse réforme qui pouvait accroître du jour au lendemain et considérablement la fréquentation; cette réforme était réclamée par l'opposition républicaine, et par la grande majorité des maîtres, puisque 457 mémoires la demandaient en 1861 et que 65 seulement la repoussaient : elle consistait à inscrire dans la loi les principes de l'obligation et de la gratuité. Des conseils généraux formulaient des vœux dans ce sens, le Sénat recevait des pétitions à ce sujet, un grand débat s'ouvrait sur ces questions dans les livres, dans les journaux, à la tribune parlementaire. Le 5 juin 1862, Chapuys-Montlaville, très opposé à l'obligation et

à la gratuité, posait nettement le problème dans un Rapport au Sénat : ce n'était qu'un premier pas qu'on voulait faire dans une voie dangereuse pour le régime, dans la voie de la liberté ; demain le même esprit d'indépendance ferait entendre des réclamations pour la librairie, pour la presse : « On affirme que l'heure est venue de répandre dans les masses les sciences et les lettres... Vous voyez dès lors la portée de ce nouveau principe et où l'on veut arriver. » C'est parce que les républicains voyaient la portée de ce principe qu'ils en faisaient un de leurs articles de foi. L'empereur lui-même n'était pas très éloigné de leur accorder cette satisfaction, et Duruy fut bien près de le convaincre. Rouland était hostile, pour des raisons budgétaires mais surtout pour les mêmes motifs que Chapuys-Montlaville, parce que son « libéralisme » ne pouvait admettre le langage de cet instituteur qui demandait l'obligation en 1861 au nom de la religion et de la société : « Nous ne nous arrêterons pas, disait ce maître d'école, à réfuter l'argument tiré de la liberté du père de famille. Chacun comprend que cette liberté ne saurait aller jusqu'à permettre au père de nuire à ses enfants en les dépouillant de tout patrimoine intellectuel et moral. » Rouland, lui, pensait que cette contrainte n'était pas conforme à notre tempérament, à nos mœurs, à nos traditions.

D'autre part, les cours d'adultes sous l'empire déclinent continuellement jusqu'à Duruy. Ce dernier constate au début de son ministère qu'il en existe 4 294 ; il en existait 6 877 au 1er janvier 1848. En 1837, l'État accordait à ces cours une subvention de 20 000 francs ; après 1850, il la réduit à un secours de 5 000, puis de 3 000 francs ; j'écris : « secours » à dessein, puisque ces sommes sont inscrites au chapitre des établissements charitables.

Quant aux bibliothèques populaires, demandées par quelques assemblées départementales et par beaucoup d'instituteurs, on se chargeait de les composer ou d'en surveiller la composition. « On aura soin, disait une circulaire de Rouland, d'écarter tous les ouvrages qui s'efforceraient de faire tourner l'histoire au profit d'opinions qui doivent chaque jour s'effacer en présence d'un gouvernement dont la pensée ne tend qu'à la satisfaction légitime de tous les intérêts populaires. » Le ministre encourage

les bibliothèques communales, prescrit la création de bibliothèques dans les écoles, fait consacrer 100 000 francs à l'achat de livres destinés à répandre « les idées vraies et sages », dans la liste desquels se trouvent les *Œuvres abrégées de Napoléon III.* Il favorise la Société Franklin pour la propagation des bibliothèques communales et qui comprend parmi ses membres un aide de camp de l'empereur. A Paris et en province, les associations formées pour gérer et développer les bibliothèques reçoivent une protection non désintéressée mais digne d'éloges : mais il appartiendra à Jean Macé d'être le vrai fondateur des bibliothèques populaires : « Le complément de l'école, dira-t-il, c'est la bibliothèque. La première est la clé de la maison, mais l'autre est la maison. Avoir la clé sans la maison, ce n'est pas précisément être bien logé... »

Ces résultats assez piètres ne doivent pas nous empêcher de rendre hommage aux efforts méritoires de Rouland. On ne saurait le rendre responsable d'une situation qu'il n'avait pas créée, qu'il connaissait mal dans les premières années de son ministère et qu'il connut beaucoup trop tard pour y remédier d'une façon sérieuse. Il eut moins d'hésitation et plus d'énergie pour protéger l'école primaire de l'État contre les assauts des congrégations, assauts de plus en plus furieux à mesure que l'empire devenait libéral. Écoutons le chanoine Vervorst, directeur de l'école d'Auteuil, tonitruant en 1860 contre l'école publique : « Voyez ces enfants... qui se rendent en bandes pressées à travers nos rues aux écoles de l'État, ou qui s'acheminent en longue file vers l'église sous la conduite d'un frère revêtu de bure ; voilà l'avenir, voilà la vie ou la mort, voilà la révolution s'élançant la pique ou la torche à la main, au massacre ou à l'incendie, — ou le moyen âge relevant ses édifices gothiques, pavoisant ses maisons pour le triomphe du Christ, s'agenouillant sous la bénédiction du pontife ! » En 1852, le clergé avait reculé devant l'offre qui lui était faite de se charger de l'éducation nationale. Six ans après, l'évêque de Montauban demande à l'empereur d'abandonner aux ecclésiastiques l'enseignement primaire ; on confierait à des congrégations ou à des instituteurs formés et désignés par elles cet enseignement qui n'avait produit jusqu'alors que « des ennemis de la société et de tout gouverne-

ment ». Cette audace nouvelle s'expliquait par les succès des maisons religieuses. Rouland n'avait pas attendu jusque-là pour garantir l'Université contre cette formidable campagne. Magistrat et légiste, catholique mais gallican, il est un adversaire résolu des ultramontains. Il a avec les évêques et le clergé des relations suivies, et il demande en plus d'une occasion l'avis de l'épiscopat ; mais avec les congrégations dont il voit les ambitions dangereuses et dont il dénonce la tactique, son attitude est tout autre.

Il accuse les ordres d'être les ennemis de tout libéralisme, de semer perpétuellement la rébellion dans les diocèses, de sacrifier le clergé national à un clergé congréganiste « qui n'a ni volonté, ni patrie en dehors de Rome ». Pour lui, solidement appuyé sur les articles du Concordat, sur « la plus constante et la plus irrécusable tradition » sur « les vrais principes, les règles traditionnelles de notre droit public ecclésiastique », il applique la loi sans défaillance, sans compromission. Que l'Église renonce à son rêve : « Nous n'admettons pas en France l'Église propriétaire exclusive du droit d'enseignement. Nous lui avons fait en 1850 une concession loyale, la liberté. Vous l'avez cette liberté, vous l'avez obtenue... telle au moins que le législateur de 1850 a jugé convenable de la constituer. Gardez-la, mais ne demandez rien de plus. Et en vérité, le clergé à cette époque a acquis la liberté d'enseignement dans des proportions énormes relativement à l'ancien état de choses. » Que les congrégations abandonnent leur projet « d'étouffer ou d'exclure les institutions laïques; leurs chefs sont à l'étranger et elles vivent de l'argent français, elles mettent en péril la sécurité de la nation, sa prospérité matérielle, son unité morale en créant entre les deux France les dissentiments et les antagonismes... qu'il faudrait effacer dans l'intérêt de l'avenir ». L'autorisation est indispensable ; l'État est seul juge des cas où il est opportun de l'accorder. Quand un établissement religieux est visiblement créé pour écraser l'établissement de l'État, il est juste d'empêcher cette usurpation : « Il est sage et utile que le gouvernement maintienne l'équilibre entre l'enseignement laïque et congréganiste au moyen de la surveillance et des droits que la législation lui confère. »

L'enseignement religieux devra se soumettre absolument aux

lois qui le concernent, et les associations religieuses qui usent de tant de moyens pour tourner la législation existante sont rappelées à l'ordre ; elles ne pourront plus se livrer à des substitutions de personnes qui rendent impossible tout contrôle, exempter du service militaire des congréganistes professant dans les collèges et lycées alors que ce privilège est réservé à ceux qui professent dans l'enseignement primaire, etc... Quant au clergé, il reste maître de profiter de tous les avantages de la loi de 1850, de surveiller les établissements de l'État; il fait partie des jurys du brevet, mais quand il émet la prétention de diriger l'enseignement tout entier, le ministre proteste avec fermeté : « C'est créer tout d'un coup la suprématie cléricale où elle n'a pas le droit d'exister, c'est nier l'indépendance du gouvernement et la liberté du pays. Encore une fois, c'est contraire à nos lois fondamentales, et jamais la France ne consentira à une pareille concession. »

Le droit qu'avaient les conseils municipaux de choisir les instituteurs parmi les laïques ou les congréganistes, ou même de ne fonder que des écoles libres, était aussi pour le clergé un moyen de faire échec à l'enseignement de l'État ; on « travaillait » les conseillers pour obtenir un vote qui imposât à l'école communale un personnel emprunté aux associations religieuses, ou bien on liait les communes par des donations conditionnelles. Rouland s'en tient à cette interprétation de la loi : « Le droit des conseils municipaux est positivement limité à l'émission d'un vœu ou d'un avis. » Certes, le préfet est « moralement » lié par ce vœu; mais s'il a « des motifs vrais et sérieux » de ne pas choisir un instituteur dans la catégorie désignée par le conseil municipal, il demande un rapport à l'inspecteur d'Académie et transmet le dossier au ministre pour décision. Le gouvernement « veut défendre les écoles publiques contre les envahissements et les abus de quelque part qu'ils viennent ». Les donations conditionnelles sont un appât grâce auquel on décide les communes « à troquer leur instituteur laïque contre un religieux ». Un simple citoyen n'avait pas le droit d'imposer à une commune « l'aliénation d'une faculté légale inaliénable », et si ces libéralités étaient faites « sous condition de confier à perpétuité les écoles à une congrégation religieuse », il fallait s'y opposer.

C'est dans ce rôle de défenseur de l'enseignement de l'État contre les congrégations que Rouland a déployé le plus de ténacité et de vigilance. Pourtant, ici moins que partout ailleurs, il ne faut apprécier ses efforts par leur résultat. En 1850, il y avait 6 464 écoles congréganistes; en 1862 : 10 862; en 1863 : 11 099. Dans les écoles primaires religieuses de 1843 à 1863, le nombre des élèves passe de 706 917 à 1 610 674. Les écoles de filles en 1863 comptaient 12 335 maîtresses pourvues de la lettre d'obédience, et sur une population de 1 669 213 élèves, 1 059 966 appartenaient aux écoles religieuses. Au total l'enseignement public et privé abritait 8 365 maîtres et 38 205 maîtresses appartenant à des associations congréganistes. La loi Falloux avait porté ses fruits.

VI

Nous pouvons maintenant répondre à la question : Quelle était la situation de l'enseignement primaire au temps de Rouland? Je crois à la bienveillance de Rouland pour l'enseignement primaire, à son dévouement, à sa conscience, à son ferme dessein de protéger contre des adversaires peu scrupuleux et implacables l'Université confiée à ses soins. Je ne pense pas que ses efforts aient été assez vigoureux, ni que les progrès soient nettement marqués. Rouland est un précurseur, nous dit son biographe; il est vrai qu'il restreint le sens du mot en le complétant ainsi : « un précurseur modeste, qui ne se répandait pas en phrases sonores et prophétiques et poursuivait pacifiquement la destruction progressive d'un système dont les vices étaient apparus presque dès l'application première... » Rouland, un précurseur? Non, mais, répétons-le, un ministre de transition. Nous attendons le prochain ouvrage de M. Dutacq pour juger jusqu'à quel point Rouland a bien mérité de l'Université; mais nous n'attendons pas davantage pour reconnaître qu'en des temps difficiles il sut rendre plus d'un service, ni pour féliciter son biographe d'avoir fait revivre à nos yeux cette figure trop oubliée, et d'avoir retracé l'époque où l'Université connut des jours de misère et de tristesse dont le récit la rend plus chère encore à ceux qui sont venus en des jours plus heureux.

M. Roustan.

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Auteurs étrangers prescrits pour l'examen du certificat d'aptitude au professorat des écoles normales (ordre des lettres). — La liste des auteurs étrangers à expliquer à l'examen du certificat d'aptitude au professorat des Écoles normales (ordre des Lettres), qui a été établie par l'arrêté du 15 février 1908 pour la période triennale 1909-1911 a été prorogée pour l'année 1912. (Arrêté du 16 novembre 1910)[1].

❦

Auteurs prescrits pour l'examen du certificat d'aptitude a l'enseignement des langues vivantes dans les écoles normales. — La liste des auteurs français et étrangers à expliquer audit examen est maintenue pour l'année 1912 telle qu'elle avait été établie pour la période triennale 1909-1911 par l'arrêté du 15 février 1908 (Arrêté du 16 novembre 1910)[1].

❦

Préparation au certificat d'aptitude au professorat des écoles normales et des écoles primaires supérieures (ordre des sciences appliquées). — Des conférences destinées aux candidats au professorat des sciences appliquées auront lieu, le jeudi, à l'école Jean-Baptiste-Say, 11 *bis*, rue d'Auteuil, à Paris, à dater du 2 février 1911.

M. Carlo Bourlet, professeur au Conservatoire national des Arts et Métiers et à l'École des Beaux-Arts, fera, à 10 h. 1/2, des conférences de cinématique des mécanismes.

M. Pastouriaux, professeur à l'École normale supérieure de Saint-Cloud, fera, le soir, à 2 heures, des conférences d'électricité industrielle préparatoires aux travaux pratiques de l'examen.

Après Pâques, des travaux pratiques d'électricité industrielle auront lieu à l'École normale supérieure de Saint-Cloud, l'après-midi de chaque jeudi, jusqu'au 1er juillet.

❦

Certificat d'aptitude au professorat des écoles normales et des écoles primaires supérieures (ordre des sciences appliquées). Sujets de leçons proposés a la session de 1910. — 1. Homothétie. Panto-

---

1. Voir ces listes dans la *Revue pédagogique* du 15 mars 1908.

graphe. — 2. Première leçon sur la mesure des aires. — 3. Volumes du parallélipipède, du prisme, du cylindre. — 4. Aire et volume de la sphère. — 5. Développement du cône et du cylindre. Applications. — 6. Définition d'une fonction d'une variable x. Représentation graphique. — Étude particulière de la fonction $y = ax + b$. Applications. — 7. La parabole. Étude graphique. Équation réduite. — 8. Définition, propriétés et emploi des logarithmes. — 9. La règle à calcul. Principaux usages. — 10. Méthode des rotations en géométrie descriptive. Traiter un exercice. — 11. Exposer comment, étant données plusieurs forces situées dans un même plan, on construit la résultante au moyen du funiculaire. — 12. Couples. Propriétés générales. Applications. — 13. Définir ce qu'on appelle les réactions des appuis sur un corps solide gêné. Expliquer comment on les détermine par la statique graphique, en traitant un exemple. — 14. Détermination des tensions des barres d'un système triangulé par la statique graphique, méthode de Cremona. Traiter un exemple. — 15. Détermination des tensions des barres dans une ferme Polonceau à trois contre-fiches. — 16. Déterminer par la statique graphique les moments de flexion dans une poutre horizontale reposant sur les deux appuis de niveau : 1° dans le cas de charges isolées ; 2° dans le cas d'une charge uniformément répartie. — 17. Étude d'un vilebrequin. Détermination, par la statique graphique, des réactions des paliers, des moments de flexion et de torsion. On supposera le vilebrequin soumis : 1° à une force agissant sur le maneton, normale au plan du vilebrequin ; 2° à un couple résistant agissant à l'une des extrémités de l'arbre. — 18. Centre de gravité d'un trapèze. Détermination du centre de gravité d'une aire plane par la statique graphique. — 19. Relation entre les forces et les accélérations. Masse. Application à la pesanteur. Calculs numériques avec exercices sur le choix des unités. — 20. Théorème des forces vives. Application au volant. — 21. Force vive, travail, énergie, puissance. Applications à des exemples numériques. — 22. Force centrifuge. Applications. — 23. Frottements. Lois générales. Variation du coefficient de frottement avec la vitesse. Application au freinage des véhicules. — 24. Première leçon sur la résistance des matériaux : notions de l'action moléculaire, de la charge de rupture. Les déformations. Application aux problèmes de traction. — 25. Transformation du mouvement de rotation uniforme en un mouvement rectiligne alternatif au moyen d'une came. Tracé de la came connaissant le diagramme du mouvement rectiligne qu'on veut obtenir. — 26. Transformation du mouvement circulaire en mouvement rectiligne alternatif par le système bielle-manivelle et par les excentriques. — 27. Tracé des profils des dents de l'engrenage à développante. — 28. La vis considérée comme mécanisme. — 29. Les accouplements et les embrayages. — 30. Les vis et les boulons. Principes du filetage des vis. — 31. Les machines raboteuses : principes de la construction et du fonctionnement. — 32. Les tours à charioter et à fileter : principes

de leur construction. — 33. Description des principaux organes d'un moteur à explosion avec compression et à simple effet à quatre temps. Fonctionnement du moteur. — 34. Principaux procédés de réglage de la puissance des moteurs à gaz. — 35. Les procédés d'allumage des moteurs à explosion. Avance et retard à l'allumage. Le candidat traitera en détail, à son gré, soit l'allumage par bobine d'induction, soit l'allumage par magnéto. — 36. Les scies : variation des types selon le mouvement qu'elles reçoivent, suivant la matière à travailler et la nature du travail à accomplir. — 37. Le programme commun à la section générale et à la section industrielle des Ecoles primaires supérieures porte l'indication suivante : « Notions élémentaires sur la machine à vapeur. » Faites sur ce sujet une leçon destinée aux élèves de 2e année. — 38. Principe de la machine à vapeur. Description des principaux organes d'une machine à vapeur avec condensation. Calcul et diagramme du travail de la vapeur. — 39. Les fers. Qualités et défauts. Essais. Principaux profils des fers du commerce. — 40. Le forgeage et la trempe de l'acier. — 41. Principaux procédés et instruments de traçage à l'atelier du fer. — 42. Instruments de mesure employés à l'atelier d'ajustage pour déterminer les dimensions des pièces. On insistera sur le palmer et le pied à coulisse muni d'un vernier, en expliquant et justifiant leur mode d'emploi. — 43. Description et usage des principaux instruments employés à l'atelier d'ajustage pour la vérification des pièces. On ne s'occupera ni des règles divisées, ni du palmer, ni du vernier. — 44. Phénomènes fondamentaux du courant électrique : sens et intensité. — 45. Relation entre la tension existant entre les bornes d'un segment de courant et l'intensité de ce courant. Cas où le segment contient ou non des récepteurs et des générateurs (on supposera la tension constante). — 46. Effets calorifiques des courants. Applications. — 47. Les accumulateurs. — 48. Aimantation par influence du fer doux. — 49. Électro-aimant : ses applications principales. — 50. Production de la force électro-motrice dans la dynamo à courant continu : cas de la dynamo bipolaire à induit Gramme. — 51. Production du champ magnétique dans les dynamos. Divers genres d'excitation ; diverses formes de la carcasse magnétique inductrice. — 52. Explication du fonctionnement des moteurs électriques à courant continu. — 53. Description et explication du fonctionnement des appareils que doit comprendre un tableau de distribution installé pour permettre : 1° l'éclairage direct à l'aide d'une dynamo généralisée Schunt ; 2° la charge d'une batterie d'accumulateurs ; 3° l'éclairage à l'aide de la batterie seule. — 54. Première leçon sur le courant alternatif. — 55. Mesure de l'intensité des courants : ampèremètres pour le courant continu et pour le courant alternatif. — 56. Mesure de la tension entre deux points d'un circuit parcouru par un courant : voltmètres pour courant continu et pour courant alternatif. — 57. Puissance mise en jeu par le courant alternatif. Sa mesure. — 58. Courant triphasé. Applications principales. — 59. Transformations de tension des courants alternatifs.

Les exercices d'élocution [1]. — Les exercices d'élocution comptent assurément parmi les plus importants de l'école. Ils consistent à faire causer les enfants. Faire causer les enfants ! on pourrait dire que c'est tout le secret de notre art. Nous n'avons pas seulement à apprendre à nos écoliers, sous la forme catéchétique, quelques règles de grammaire, de calcul, quelques notions d'histoire, de géographie, de morale, Nous avons surtout à ouvrir leur esprit. Ouvrir l'esprit aux idées, comme la fleur s'ouvre à la lumière éclatante du soleil; ouvrir aussi le cœur aux bons sentiments; de ce petit enfant ignorant et fermé, faire un être intelligent et sensible, capable d'entendre et de vibrer, courageux et fier, n'est-ce pas là la tâche sacrée? Il n'est pas, pour y arriver, de meilleur moyen que de causer avec nos enfants et de les faire causer. Le maître qui parle seul du haut de sa chaire n'entre pas dans l'âme de ses élèves : c'est un maître qu'on craint, ce n'est pas un maître qu'on aime. Celui, au contraire, qui cherche à intéresser ses élèves, qui provoque leurs questions, qui exerce leur réflexion, qui les oblige à parler, oh! je suis bien sûr de lui : il s'empare de ses élèves, il en devient vraiment le maître, il est leur intelligence et leur conscience, il ne fait qu'un avec eux. Et comme ils le suivent! comme ils vont là où il veut les mener, comme leur esprit et leur cœur s'ouvrent à la vérité, à la justice, à la bonté!

Il ne s'agit pas d'ailleurs de faire causer les enfants au hasard, de parler à tort et à travers, de parler pour ne rien dire. Comme tous les exercices de l'école, les exercices d'élocution doivent être longuement préparés et méthodiquement dirigés. Ils ont pour fondement naturel les leçons de choses dans le cours préparatoire et les lectures dans les cours élémentaire et moyen. Rien n'est plus intéressant et plus utile, la lecture finie, que d'inviter l'enfant à redire à sa façon ce qu'il vient de lire; sachant qu'il sera obligé de rendre compte de sa lecture, il lira moins machinalement; il fera davantage attention à ce qu'il lit; il comprendra mieux le texte; il sera alors capable de dégager à son tour la pensée de l'auteur; la conversation deviendra possible sur ce sujet entre le maître et les élèves, et c'est au cours de cette conversation que maître et élèves échangeront des idées : idées déjà anciennes, qu'on revoit ainsi avec plaisir et qu'on précise davantage; et idées nouvelles, rapports nouveaux des choses qu'on découvre avec intérêt, souvent avec joie; et de cette façon se fait vraiment, en même temps qu'on explique le texte et qu'on cause, chacun disant son mot, et le maître dirigeant discrètement la causerie, l'éducation intellectuelle des enfants. C'est alors que les esprits s'ouvrent, que les intelligences s'éveillent, que l'enfant travaille et apprend à travailler. Heureuses sont les écoles où se lève ainsi le souffle pur et léger de la pensée!

---

1. *Extrait du compte rendu annuel de M. l'Inspecteur d'Académie* de la Seine-Inférieure.

L'instruction morale et l'éducation morale a l'école. — Nous empruntons au dernier rapport de M. l'Inspecteur d'Académie de la Haute-Garonne, sur la situation de l'enseignement primaire dans ce département, les extraits ci-après, relatifs à l'enseignement de la morale :

« Je reconnais avec plaisir que presque tous les maîtres savent présenter convenablement une leçon morale. Quelques-uns encore se contentent de faire apprendre par cœur un résumé qu'ils n'ont pas expliqué ou si peu! Ils font fausse route. Ils ne remplissent pas leur devoir. Notre leçon de morale n'a pas pour but de faire apprendre à l'enfant des formules inconnues ou trop abstraites, mais de lui faire *comprendre* d'abord et *sentir* ensuite l'utilité, la nécessité, la grandeur des devoirs que nous avons à remplir. Il faut expliquer, discuter et, autant que possible, *démontrer* si nous voulons convaincre. Et il est nécessaire de convaincre.

« Pour cela, ne soyons pas trop idéalistes, surtout au début. N'essayons pas d'enseigner la morale kantienne et, à plus forte raison, la morale fortement imprégnée de mysticisme qui a été, qui est encore en faveur dans une partie de l'enseignement primaire. Pour être solide, notre enseignement moral doit suivre de très près l'évolution progressive de l'âme enfantine. Il doit chercher à améliorer constamment cette âme, mais ne jamais lui proposer un idéal qu'elle ne saurait concevoir. Au bambin robuste qui n'a que des appétits, ne prêchons pas toujours l'abstinence. N'essayons pas surtout de le rendre parfait d'un seul coup. Ne lui disons pas : « Fais ton devoir parce que c'est ton devoir », car notre enseignement serait dogmatique et non scientifique. Présentons-lui les notions de morale comme des vérités démontrables puisqu'elles sont, vous le savez, le résultat de multiples expériences ancestrales. Ne faisons pas appel à sa conscience avant de l'avoir éveillée et formée, car la conscience, pour le laïque, n'est pas une voix surnaturelle, divine, mais l'expérience morale. Soyons jeunes comme lui, imparfaits comme lui, utilitaires au début. Il le faut. Quand nos élèves sauront que bien agir et se bien conduire sont encore le meilleur moyen d'être heureux, ils seront bien plus résolus à bien agir. Ils ne répéteront pas des mots, mais ils auront des idées.

« Que de fois ai-je entendu de grandes personnes condamner sans appel l'égoïsme, le juger méprisable et abject, tout en se conduisant en égoïstes parfaits. Faute d'un peu de psychologie et de cette observation de soi-même que les Grecs considéraient avec raison comme la clef de la sagesse, ces personnes étaient hypocrites, sans le savoir.

« Nous agissons de même souvent. Nous accablons l'égoïsme d'épithètes péjoratives. Il ne s'en porte pas plus mal. Nous-mêmes ne sommes pas convaincus ; comment les élèves le seraient-ils ?

« Partir en lutte contre l'égoïsme si profondément enraciné dans l'esprit de l'enfant, dans son « subconscient », car c'est en somme une forme de l'instinct de conservation, est une entreprise difficile et pourtant nécessaire. Le qualifier, le condamner simplement serait, je le crains, renouveler l'exploit de don Quichotte contre les moulins à vent. Ne serait-il pas plus simple et aussi plus sûr de commencer par l'éclairer et par discipliner cet égoïsme? Les philosophes de l'école anglaise nous ont donné de précieuses indications à ce sujet. Permettons à l'enfant, au début, d'être égoïste pourvu qu'il le soit intelligemment. Reconnaissons-lui le droit d'être heureux, mais montrons-lui que son bonheur est fait du bonheur de tous.

« Ensuite nous pourrons lui parler de renoncement et de sacrifice. Nous ne manquerons pas de le faire et nous pourrons d'autant mieux nous élever que les premières notions seront plus solides.

« On enseigne, on apprend, mais on n'émeut pas assez. Souvent parce qu'on n'a pas été assez bien compris. L'enfant ne doit pas seulement connaître la morale, il doit l'aimer. Il faut que nous arrivions à lui inculquer ce que M. Fouillée appelle des idées-forces et M. Payot des sentiments-forces. En d'autres termes, il est nécessaire que ce que nous lui apprenons le force à bien agir et le préserve de mal agir. C'est ainsi que nous formerons sa conscience et que nous ferons l'éducation de sa volonté.

« *Les manuels.* — Le manuel de morale n'est presque jamais donné aux élèves. C'est tant mieux, à mon avis. Le livre de l'enfant, c'est un livre de lectures morales bien choisies et bien commentées. Ces lectures gravent dans l'esprit des notions que l'on retient sans effort parce qu'on les a apprises avec plaisir et d'une manière concrète.

« Quant aux maîtres, j'estime qu'ils ont besoin de lire beaucoup de livres et de se documenter avec soin. Sans cela, ils ne domineront pas leur enseignement qui restera sec.

« La plupart des résumés que nous trouvons dans les livres ne sauraient nous satisfaire. Ils sont trop savants. Ils sont trop bien écrits, et leurs phrases longues, leurs mots compliqués effraient et rebutent les élèves. C'est vous-mêmes qui devez composer le résumé au tableau noir, à la fin de la leçon et avec la collaboration de vos élèves. Vous ne leur donnerez à apprendre que ce qu'ils auront bien compris et vous contrôlerez ainsi, jour par jour, les résultats de votre enseignement.

« Sans aller jusqu'à dire que l'enseignement est un sacerdoce et sans pousser à un rigorisme inutile sinon ridicule, nous savons tous que « noblesse oblige ». Car c'est une noblesse et de bon aloi que de travailler à former des esprits, que de faire de nos tout petits, qui vivent d'une vie quasi-animale, des adolescents intelligents, bons, vaillants et pleins de foi dans un avenir meilleur. Nos maîtres et maîtresses, par la dignité de leur vie, donnent l'exemple sans lequel leur enseignement moral ne persuaderait pas. Je connais même une

institutrice qui secourt des pauvres, qui soigne des malades, qui assiste à leur lit de mort les parents de ses élèves...

« Je cite cet exemple qui, j'en suis bien sûr, n'est pas unique, pour finir. Il prouve que notre morale est capable d'inspirer de beaux dévouements. Faisons donc effort pour la répandre de plus en plus. »

❦

Les « Écoles ménagères » post-scolaires. — M. G. Dommain, inspecteur primaire à Orthez, vient d'appeler l'attention des dames déléguées des patronages laïques et des institutrices sur la création très désirable d'*Écoles ménagères* post-scolaires auprès des écoles publiques de filles.

M. Dommain a précisé de la façon suivante l'utilité de cette œuvre destinée à donner l'enseignement ménager aux élèves ayant plus de onze ans et aux jeunes filles qui ont quitté l'école :

« 1° Les écoles ménagères préparent les élèves et les adolescentes à devenir, d'abord les auxiliaires utiles de la mère, au besoin ses remplaçantes, ensuite de futures maîtresses de maison qui, par leur savoir-faire, leur esprit d'ordre et de prévoyance, leur goût, assureront le charme et le bonheur du foyer;

« 2° Le rôle de la femme moderne devient, à ce foyer, chaque jour plus étendu et plus constant; il convient, dès lors, de préparer nos fillettes, et cela dès l'école, à leurs devoirs futurs de mères et d'épouses, de les initier à une science du ménage qui ne peut ni s'improviser ni se deviner; il devient nécessaire de leur faire contracter chaque jour de bonnes habitudes par l'exemple, par l'exercice continu, par l'apprentissage de leur responsabilité...

« Il convient de donner à toutes les jeunes filles le goût de leurs occupations, de leur en révéler le sens profond et la beauté, de leur apprendre et de leur faire aimer toutes les pratiques qui rendent heureuse et charmante la vie familiale la plus modeste.

« 3° C'est encore, par l'organisation des *Écoles ménagères*, l'enseignement devenu « plus réaliste » orienté vers les besoins professionnels, mieux approprié à la fonction familiale de la femme, apprécié pratiquement par les mères de famille.

« C'est, par suite, l'influence de l'école accrue et prolongée au dehors : des liens plus étroits, des intérêts économiques s'établissant entre l'institutrice, l'école et les familles. C'est l'autorité et le prestige des maîtresses grandis, leur œuvre éducatrice mieux appréciée ; c'es notre école laïque mieux connue, mieux aimée et plus régulièrement fréquentée.

« 4° C'est, enfin, une action sociale de premier ordre à exercer. En Béarn, en effet, malgré la douceur d'un climat privilégié, la mortalité infantile reste élevée, et les maladies de poitrine, dans certaines communes, déciment l'adolescence. Les causes les plus apparentes de ces décès nombreux sont : la mauvaise hygiène, l'insalubrité des

logements, le manque de soins, la mauvaise nourriture, les progrès de l'alcoolisme.

« L'influence des *Écoles ménagères* peut réagir heureusement aux points de vue de l'hygiène générale, des soins à donner aux nouveau-nés, de l'alimentation et de la bonne tenue du logement.

« D'autre part l'homme restera plus volontiers au logis devenu plus riant et plus confortable; il sera moins tenté de le quitter pour aller connaître au cabaret les gaietés intimes du « pinton » ou de l'eau-de-vie. Ce sera même — par le bien-être amélioré — une raison de plus de l'attacher à son coin de terre, d'empêcher l'exode — si prononcé dans notre région béarnaise — vers les grandes villes décevantes; ce sera une façon, et non la plus mauvaise, d'arrêter, dans une certaine mesure, la désertion de nos campagnes et de prêcher « le retour à la terre... »

« A tous ces titres, l'Enseignement ménager peut figurer en tête des nécessités de l'heure présente. »

Nous pouvons ajouter qu'une École ménagère post-scolaire a été créée à Orthez l'hiver dernier et qu'elle a donné les meilleurs résultats.

❦

Excursions et voyages scolaires organisés par la section de Paris du Club alpin français. — La Commission des Caravanes scolaires de la section de Paris organise, du commencement d'octobre à la fin de juillet, tous les dimanches et tous les jeudis, des excursions à pied dans les parties les plus pittoresques des environs de Paris.

Quatre voyages scolaires ont lieu : au jour de l'An, à Pâques, à la Pentecôte et au commencement des grandes vacances. Leur durée varie selon celle des congés; le dernier est une véritable course d'entraînement dans les Alpes.

On admet à ces promenades tous les élèves des lycées et collèges, dès qu'ils sont en état de faire à pied des courses d'une longueur moyenne de 12 à 20 kilomètres.

Les prix des excursions sont aussi modiques que possible; chaque caravane est dirigée par deux chefs aidés d'un commissaire désigné parmi les Scolaires.

Les adhérents reçoivent, au commencement de chaque mois, le programme des excursions du mois entier qui est en outre affiché dans chaque lycée en vertu d'une autorisation du recteur; ils peuvent donc choisir celles qui leur conviennent le mieux et, pour y prendre part, ils n'ont qu'à se trouver à la gare désignée, au jour et à l'heure fixés, sans aucune autre formalité que le consentement écrit de leurs parents et le paiement d'un droit d'entrée de 1 fr. 50 : en échange, chacun d'eux reçoit un bouton-insigne et une carte d'identité.

D'octobre 1909 au 30 juin 1910, le nombre des participants a été de 2 792 pour 99 excursions.

A travers les périodiques étrangers.

Iles Britanniques.

THE JOURNAL OF EDUCATION, janvier 1911 — *Contre l'éducation « pure livresque »*. — Nous reproduisons sans commentaire le passage suivant, auquel eussent applaudi Montaigne, Rousseau et Spencer : « Les longues heures passées sur les livres ne sont pas nécessaires; si elles semblent l'être, tant pis pour les examinateurs et les examens... Nous commençons à comprendre que la salle de classe ou d'étude n'est pas tout. Il y a les laboratoires, les ateliers, les promenades géologiques, botaniques et géographiques, les jardins scolaires. Certains maîtres admettront qu'une leçon ne cesse pas d'être une leçon parce que les enfants y trouvent plaisir et la prennent au grand air. L'activité musculaire, si elle n'est pas poussée à l'excès, stimule l'activité du cerveau. Et peut-être les candidats aux bourses écriraient-ils de meilleure prose latine pour avoir étudié la géographie sur le terrain de jeux ou le flanc d'une colline. »

❦

Examens de langues vivantes. — Conclusions du rapport de la « Modern Language Association » : les épreuves orales doivent être obligatoires; la rédaction libre doit remplacer le thème dans les examens élémentaires; dans les examens supérieurs, il faut la rédaction et la traduction. On voit que ces conclusions tendent au régime qui règne en France à l'heure actuelle.

❦

La base de l'éducation morale. — Excellente analyse d'un ouvrage récent de M. Jean Devolvé intitulé *Rationalisme et Tradition : recherches des conditions d'efficacité d'une morale laïque* [1]. Nous ne pouvons en reproduire, faute de place, que la conclusion : « Dominée par le dogme de la morale indépendante, la France n'a pas jusqu'ici résolument attaqué le problème que l'auteur soulève et présente si brillamment. En vérité, c'est un des tout premiers livres français (ceux de Pécaut exceptés) qui pénètrent jusqu'aux racines du

---

1. Félix Alcan, Paris, 1910.

problème. D'autres tentatives n'ont fait, en comparaison, qu'effleurer la surface. Comment la transposition naturalistique de l'idée de Dieu peut devenir le souffle de vie de l'éducation moderne, le germe d'où rayonneront les fécondes idées morales, tel est le point essentiel, et qui n'intéresse pas uniquement la France laïque. »

⁂

THE SCHOOL WORLD, janvier 1911. — *L'Inspection médicale.* — Une loi de 1907 a imposé aux « autorités locales » l'examen médical des enfants lors de leur entrée à l'école. Le « Code » pour 1909-1910 a ajouté un nouvel examen au moment de la sortie. Et certains comités d'enseignement (100 en 1909) font bénévolement examiner, non seulement les « entrants » et les « sortants », mais encore les « spéciaux », c'est-à-dire les enfants qui, à un moment quelconque de la scolarité, paraissent avoir besoin de soins médicaux. En 1909, l'inspection médicale était organisée partout, sauf à Londres ; et le County Council de la capitale cesse d'être récalcitrant à partir de cette année.

Des dernières statistiques, il résulte que, sur les 5 300 000 écoliers de l'Angleterre et du pays de Galles, un million et demi ont été jusqu'ici « médicalement inspectés » et que ce chiffre, par l'addition des « spéciaux », s'élèvera prochainement à 1 800 000.

Le Dr Newman, officier médical en chef du Board of Education, a classé comme il suit les maladies constatées parmi la population scolaire totale :

10 p. 100........................	défauts de la vision.
3 à 5 —	défauts de l'ouïe.
1 à 3 —	suppuration des oreilles.
8 —	adénoïdes.
20 à 40 —	mauvaises dents.
40 —	mains malpropres.
1 —	impétigo.
1 —	tuberculose déclarée.
1/2 à 2 —	maladies du cœur.

Ces chiffres montrent combien l'intervention régulière du médecin est urgente.

L'important est cependant moins de soigner les malades que de prévenir le développement des maladies par une bonne hygiène. Il faut donc avant tout persuader les parents que des soins hygiéniques élémentaires s'imposent. Des résultats appréciables ont déjà été obtenus dans ce sens. Beaucoup de mères, ayant assisté à l'examen médical de leurs enfants, appliquent volontiers les prescriptions du docteur. A Sheffield, le pourcentage des têtes propres, parmi les petits malades admis dans les hôpitaux, s'est élevé de 29,7 p. 100 en 1907 à 40 p. 100 en 1908.

On a créé, dans un certain nombre de localités, des cliniques scolaires pour les cas urgents, et des comités se sont bénévolement

constitués pour visiter à domicile les enfants des parents indifférents. C'est ainsi que la loi, selon l'excellente habitude anglaise, loin d'étouffer l'initiative locale, ne fait que la stimuler.

⚜

THE SCHOOL GUARDIAN, 7 janvier 1911. — *Pour le choix d'un emploi.* — Une loi promulguée le 28 novembre 1910 institue des offices chargés, sous le contrôle du Board of Education, d'aider les garçons et les jeunes filles n'ayant pas atteint l'âge de dix-sept ans à choisir un emploi. Une importante circulaire vient d'être lancée par les ministres du Commerce et de l'Instruction publique en application de cette loi. Elle pose ce principe, que, dans le choix, les intérêts éducatifs doivent prévaloir sur les intérêts commerciaux, et qu'il convient de considérer la future carrière des jeunes gens plutôt que leur salaire immédiat. L'œuvre à accomplir est double : 1° donner des conseils et des renseignements aux familles ; 2° enregistrer les demandes et mettre les postulants en relation avec les patrons. La première partie de la tâche revient au Comité d'enseignement de l' « Autorité locale », agissant par un sous-comité *ad hoc* qui saura y intéresser, non seulement les instituteurs et les fonctionnaires chargés de veiller sur la fréquentation scolaire, mais aussi toutes les personnes de bonne volonté ; la seconde sera partagée par l'autorité locale et la Bourse du Travail (Labour Exchange). En cas de conflit, la décision sera prise par le Comité d'enseignement pour tout enfant qui fréquente l'école ou a cessé de la fréquenter depuis moins de six mois, et par le représentant de la Bourse du travail passé cette limite ; toutefois, notification de la décision sera faite dans tous les cas au Comité d'enseignement, qui garde ainsi le rôle principal.

A. GUILLAUME.

États-Unis d'Amérique.

THE SCHOOL REVIEW, octobre 1910. — *Notes et nouvelles.* — « Le niveau intellectuel des fumeurs et des athlètes est plus bas que celui des autres étudiants. » Voilà ce qu'affirme le Dr George L. Meylan dans le *Popular Science Monthly* (numéro du mois d'août), au cours d'un article sur les étudiants des Universités.

Deux points intéressants sont mis en lumière dans cette nouvelle étude d'un vieux sujet : 1° Les étudiants, arrivant à l'Université avec l'habitude de fumer sont, en moyenne, au moment de leur entrée, de huit mois plus âgés que les non fumeurs. — 2° C'est pourquoi leur dimensions anthropométriques sont supérieures.

Conclusions : — 1° Tous les spécialistes sont d'accord pour dire que l'usage du tabac est funeste aux adolescents.

2° Il appert, de façon évidente que le tabac a de mauvais effets : *a*) sur certains individus au tempérament nerveux ; — *b*) sur ceux qui ont des préventions contre son usage ; *c*) sur les personnes qui en font un usage excessif.

3° L'article du Dr Meylan, ainsi que des expériences faites par M. Clark en 1909, établissent, de façon péremptoire, que la paresse, le manque d'énergie, d'ambition, d'application et la pauvreté des résultats vont, chez l'étudiant, de pair avec la consommation du tabac.

❦

Échange de professeurs. — L'Allemagne continue d'essaimer en Amérique nombre de professeurs, véritables commis voyageurs de l'influence germanique. Le Dr Lorenz Morsbach, de l'Université de Göttingen, est, en ce moment, à la suite d'une entente pour échange de professeurs avec le gouvernement prussien, à l'Université de Chicago. Il y conférencie sur les « Dialectes du Viel anglais ».

❦

Le Dr Kerchensteiner aux États-Unis. — Déjà nommé dans la *Revue Pédagogique* de novembre, le Dr. R., inspecteur de l'Enseignement postscolaire de Munich, a assisté, les 17, 18 et 19 du même mois, à un congrès de la « Société nationale de l'Education Industrielle » tenu à Boston. Il va passer quatre semaines à visiter les écoles techniques des plus grandes villes de la Fédération, où il parlera surtout des œuvres post-scolaires et de l'éducation industrielle. Cette dernière, même en Allemagne, semble partout en une période de malaise général et inquiétant.

❦

Décembre 1910. — *Notes et nouvelles.* — La première clinique pour les maladies causées par les travaux industriels vient d'être établie à Milan. « Pour l'étude et la prévention scientifiques des maladies provenant de l'exercice d'un métier », telle est l'inscription placée au dessus de la porte conduisant à cet hôpital unique.

Trois grands bâtiments à quatre étages munis des tout derniers perfectionnements sont consacrés aux recherches destinées à combattre et à faire disparaître ces afflictions particulières. Depuis l'inauguration, datant du 20 mars, douze médecins aident le directeur, le docteur Deboto. Les empoisonnements par le mercure, par le plomb, par les poussières, par le surmenage même sont l'objet de soins, poursuivis avec une méthode rigoureuse.

❦

The Pedagogical Seminary, septembre 1910. — *L'instruction publique aux Indes néerlandaises.* — Après une longue préparation, les Hollandais ont établi deux enseignements : l'un européen et l'autre indigène. Le premier, ouvert à tous, enseigne le hollandais, et com-

prend des cours primaires et secondaires préparant aux fonctions civiles. Il n'existe pas, en effet, d'enseignement supérieur.

Toute localité possédant un nombre de vingt élèves a droit à une école. Les sexes y sont séparés. Dans les écoles normales les élèves ont des bourses. Comme conclusion : la politique de la culture de l'indigène a remplacé celle de l'exploitation.

❦

Columbia University Quartery, décembre 1910. — *Rapport du Recteur.* — Dans son rapport annuel, le Recteur de l'Université de New-York traite d'abord de l'accroissement extraordinaire des ressources mises à la disposition. Les legs reçus en l'année 1909-1910 se sont élevés à près de *douze* millions, portant à *soixante-cinq* millions le chiffre total des donations faites pendant ces neuf dernières années.

Tous ces dons ont permis de nombreuses fondations :

D'abord l'achat de terrains, la construction de monuments destinés aux recherches contre le cancer, pour obéir aux dernières volontés de M. G. Croker. Puis la réception annuelle d'un professeur français. Ce professeur devait être, pendant le dernier trimestre de 1910, M. Brunot, de l'Université de Paris. Malheureusement la maladie ayant frappé un proche parent de M. Brunot, celui-ci n'a pu quitter la France, mais il est attendu avec impatience pour le second trimestre. Cette innovation est due à un grand ami de notre pays, M. Cohn, professeur de langue romane à l'Université de New-York. Le 16 juin 1910, il faisait à la Sorbonne, devant MM. le doyen Croiset Léon Bourgeois, Bienvenu-Martin, Bayet, Boutroux, une conférence sur le « Développement des relations entre la France et les États-Unis ».

D'autre part le professeur d'Éducation comparée, M. Farrington, bien connu et très apprécié en France, va pouvoir, grâce à la libéralité du Conseil d'Administration de l'Université New-Yorkaise, emmener en Europe et diriger un groupe d'étudiants et d'agrégés américains, pour leur permettre d'examiner, sur place, les meilleures méthodes d'éducation.

Enfin le nombre des professeurs a été de beaucoup augmenté. Edouard Joseph Fortier, a été nommé lecteur pour l'enseignement des langues romanes à l'Université de New-York. Cette nomination nous est particulièrement agréable. M. Edouard Joseph Fortier est, en effet, le fils du Professeur Alcée Fortier, de Tulane University, directeur de « l'Athénée Français » à la Nouvelle-Orléans, un des plus actifs et un des mieux qualifiés représentants de notre « Alliance Française ».

Pour terminer, notons que, sur 829 étudiants suivant les cours de langues romanes, *631* ont choisi le français. Les autres cherchent à acquérir la connaissance de l'Italien et de l'Espagnol.

A. Gricourt.

Pays de langue allemande.

Pädagogische Zeitung, 16 juin 1910. — *Assistance à la jeunesse*, conférence faite au Congrès de Strassbourg : Höhne, Berlin. — Bien que l'orateur se défende d'être pessimiste, le tableau qu'il trace de l'état social de l'Allemagne ne laisse pas que d'être assez sombre. Les chiffres de la statistique inexorable sont inquiétants et révèlent des milliers d'enfants en souffrance. Pour la Prusse seulement, on ne compte pas moins de 50 000 enfants assistés. Le nombre des jeunes condamnés augmente dans une proportion non moins forte. Alors qu'en 1822 les tribunaux avaient puni dans toute l'Allemagne environ 30 000 jeunes gens, ils en ont frappé, en 1907, plus de 54 000. C'est un accroissement de 17 p. 100. Ceux qui accusent l'école laïque française d'avoir augmenté chez nous la criminalité enfantine feront bien de méditer ces chiffres. Ils sont la preuve que l'école confessionnelle, pas plus que l'école laïque, n'est en état de corriger à elle seule les vices d'un état social défectueux. Au point de vue spécial de l'éducation de la jeunesse, le grand mal dont souffre la société actuelle, c'est le travail des femmes dans l'industrie. L'Allemagne en est atteinte d'une façon particulièrement sensible. Elle compte plus de 8 millions de femmes dans ses ateliers ou fabriques, effectuant le tiers du travail industriel de tout l'empire. Depuis 1895, le nombre s'est accru de 56 p. 100, tandis que celui des hommes, dans le même laps de temps, n'a augmenté que de 19 p. 100. Conséquence : la mortalité enfantine atteint des proportions effrayantes (174 pour 1 000 enfants issus de parents mariés et 320 pour 1 000 enfants naturels). A cet égard l'Allemagne tient le 2e rang en Europe. Dans les villes, la moyenne des enfants anémiques est de 50 p. 100. A Berlin, on comptait, en 1909, 14 500 enfants qui ne recevaient pas même un repas chaud à midi. Les conditions d'habitation n'étaient pas moins déplorables. Il y avait en 1900 près de 28 000 logements surpeuplés avec une seule pièce chauffable pour 6 personnes et plus vivant dans la plus dangereuse promiscuité.

La cause de tout le mal vient du développement rapide de l'industrie et de l'excès de population des grandes villes qui en est la conséquence. L'Allemagne est fière, à juste titre, de son essor économique. Mais il y a aussi le revers de la médaille : l'équilibre est rompu entre la population rurale et la population industrielle. En 1882, sur 100 habitants en Allemagne, 43 étaient occupés à l'agriculture contre 56 dans l'industrie ou le commerce ; en 1907, il n'y en a plus que 28 pour l'agriculture contre 56 dans l'industrie, et cet écart ne fait que s'accentuer d'année en année. Cette situation est dangereuse pour l'enfant : elle ébranle la vie patriarcale idéale de la famille d'autrefois ; la mère et l'aîné des enfants sont le plus souvent enrôlés dans l'armée des tra-

vailleurs. Elle amène la désertion des campagnes au profit des villes déjà surpeuplées. Elle fait perdre contact avec la nature et engendre un état moral qui est un défi à la civilisation. Ce n'est donc pas sans raison que la statistique officielle de la Prusse jette, comme conclusion, ce cri d'alarme : « L'éclat de notre développement industriel est payé en grande partie par notre jeunesse, c'est-à-dire par l'avenir de notre peuple. »

Quel est le remède à un pareil état de choses ? Il faut une assistance préventive méthodiquement organisée. Il n'est pas bon d'attendre que l'enfant ait commis des fautes pour le placer ensuite dane une *maison de correction*. Ce n'est pas sur les tribunaux de jeunes gens qu'il faut compter pour résoudre le problème. L'Assistance préventive à tous les âges sera toujours supérieure à l'assistance répressive.

Dans la période qui précède l'entrée à l'école, l'assistance à la jeunesse est moins du ressort du maître que de l'initiative privée. L'orateur estime qu'on ne fait pas assez pour les enfants de deux à six ans. Il voudrait, en particulier, que l'on rendît obligatoires les Jardins d'enfants, que l'on multipliât les asiles et les salles de jeux, et que l'on organisât des visites médicales régulières un an avant l'entrée en classe.

Pour les enfants d'âge scolaire, il conviendrait de verser tous les arriérés dans des classes auxiliaires et les infirmes dans des hospices spéciaux. Il faudrait également annexer à tous les grands bâtiments scolaires des salles de lectures, des terrains de jeux et de gymnastique, des jardins d'études, des bains-douches et des cantines. L'éducation morale devrait toujours être au premier plan des préoccupations de l'éducateur. Celui-ci participerait à toutes les œuvres d'assistance extra-scolaires telles que les colonies de vacances, les promenades en plein air. Il prêterait la main aux autorités pour combattre le vagabondage et assurer la fréquentation scolaire.

Mais la période critique est surtout celle qui s'étend de la sortie de l'école à l'entrée au régiment. L'état et la commune peuvent ici intervenir efficacement. Les écoles de perfectionnement doivent être rendues obligatoires à la ville comme à la campagne. Dans les programmes de ces écoles, le travail manuel et l'instruction civique occuperaient la place la plus importante. On y joindrait des établissements de culture physique avec la gymnastique, les jeux et les sports, des bibliothèques avec des salles publiques de lecture, des clubs de jeunes gens, des asiles d'apprentis, etc.

Pour toutes ces œuvres qui réclament beaucoup d'argent et de nombreuses bonnes volontés, il faudrait assurer la collaboration intime de la famille, de l'État, des communes, des sociétés de bienfaisance privées et du personnel enseignant. Une législation plus rigoureuse serait nécessaire pour empêcher l'exploitation de la jeunesse dans l'industrie. A ce point de vue, la loi anglaise de 1908 peut être considérée comme un modèle. Il serait indispensable enfin

de confier la direction des établissements d'assistance publique à des maîtres ayant reçu une forte culture pédagogique.

Ces idées donnèrent lieu à une discussion animée et intéressante de la part des congressistes, qui finalement adoptèrent à une grande majorité les thèses de l'orateur. Elles nous paraissent résumer un état social qui n'est point particulier à l'Allemagne et s'imposent à l'attention de tous ceux qui ont à cœur l'éducation morale de la jeunesse.

Österreichischer Schulbote, octobre 1910. — *L'inspection primaire en Prusse.* — La Prusse, qui a beaucoup fait pour ses écoles, n'a pas réussi jusqu'ici à organiser l'inspection sur des bases vraiment rationnelles. Les inspecteurs de district, correspondant à nos inspecteurs primaires, joignent pour la plupart une autre fonction administrative à leur mission de surveillance. Ce sont des inspecteurs adjoints (im Nebenamt). On n'en compte pas moins de 900 ayant ce caractère, contre 365 inspecteurs principaux ou titulaires (im Hauptamt). Mais beaucoup parmi ceux-ci ne sont pas non plus des pédagogues de carrière. Ils sont recrutés un peu au hasard, soit parmi des professeurs de l'enseignement secondaire, soit encore dans le clergé catholique ou protestant, et plus d'un ignore le travail d'une école primaire le jour où il prend possession de son service. La plupart d'ailleurs considèrent les fonctions d'inspecteur comme un moyen d'arriver à des emplois administratifs plus élevés. C'est contre cette organisation des plus défectueuses que s'élèvent les instituteurs dans tous leurs congrès. Ils demandent notamment la suppression des inspecteurs adjoints et la nomination d'inspecteurs de carrière choisis exclusivement parmi ceux des leurs qui ont fait leurs preuves.

Jusqu'ici le Ministère, alléguant des difficultés financières, se montre peu empressé à répondre aux vœux du personnel enseignant.



Octobre 1910. — *Le français dans les séminaires du Wurtemberg.* Une modification importante vient d'être apportée à l'organisation des séminaires d'instituteurs du royaume de Wurtemberg. Une année a été ajoutée aux cinq qui existaient déjà. Le français, enseigné jusqu'ici à titre facultatif, y devient une matière obligatoire. Nous enregistrons avec plaisir cette nouvelle extension de notre langue dans les études d'un groupe très important de futurs instituteurs allemands.

E. Simonnot.

Revue de la Presse.

La Révolution française, 14 décembre. — A. Aulard, *L'Université impériale, le Grand Maître, l'Administration centrale.* — Dans la première partie de ce travail, M. Aulard étudie les rapports de Fontanes et de Napoléon et montre que, non seulement Fontanes n'eut pas un loyalisme très ferme, mais qu'il contraria les desseins de l'Empereur sur l'Université en y favorisant les influences cléricales et, par suite, de façon au moins indirecte, l'opposition au régime impérial. Dans la seconde partie, très intéressants renseignements sur le personnel des bureaux, sur le Conseil de l'Université, les inspecteurs généraux, les recteurs.

❦

La Revue, 15 décembre. — A. Schinz, *Une République d'enfants.* — C'est à Freeville, dans l'État de New-York, que se trouve cette « Junior-Republic ». C'est un « orphelinat combiné avec une maison de correction pour enfants et dissimulé sous un beau nom ». On a voulu « respecter le sentiment de dignité d'enfants égarés ou difficiles en leur donnant le nom de *citoyens* et en en appelant à leur sens d'honneur pour les amener ou ramener au droit chemin ». M. Schinz assure que tout se passe le mieux du monde dans cette cité enfantine; mais il croit que ce bel ordre est dû surtout à l'influence personnelle de M. George, le fondateur. Quant au système considéré en lui-même, il ne pense pas qu'il puisse devenir d'une application générale.

❦

Revue bleue, 24 décembre. — G. Lanson, *Les Ingénieurs et la Langue française.* — M. Guillain, président du Comité des Forges de France, a adressé récemment au Ministre de l'Instruction publique une lettre où il se plaint que la « crise du français » sévisse sur les ingénieurs. Pour la plupart, ils seraient « incapables d'utiliser les connaissances techniques qu'ils ont acquises, par l'incapacité où ils sont de présenter leurs idées dans des rapports clairs, bien composés et rédigés ». M. Lanson ne conteste pas le fait; mais il affirme que les réformes récentes de l'enseignement secondaire ne sauraient en être la cause. Car l'objet même de ces réformes, c'est, dit-il, d'amener les élèves « à s'informer avant d'écrire, à comprendre ce qu'est une preuve ou un raisonnement valables, à mettre en ordre leurs idées, à trouver l'expression claire, propre, nécessaire, enfin à tâcher toujours de faire valoir leur sujet plutôt que leur personne ».

Mercure de France, 1er janvier. — Ch. Terrin, *La Méthode objective et la Sorbonne.* — C'est un étudiant de lettres qui donne son avis sur « l'esprit de la nouvelle Sorbonne ». Son article pourrait être plus clair et ses arguments plus poussés. Du moins en résulte-t-il, si M. Terrin a vraiment qualité pour parler au nom de ses camarades, que les étudiants sont satisfaits de la direction donnée à l'enseignement qu'ils reçoivent.

La Revue, 1er janvier. — G. Compayré, *Le présent et l'avenir de l'École laïque en France.* — « Le bruit de la faillite de l'école laïque court, nous dit-on, à l'étranger, comme si l'admirable effort, entrepris en 1882,... avait été de tout point stérile. » « Pour protester contre ces rumeurs alarmistes », M. Compayré a écrit cet article où il examine impartialement la situation présente et l'avenir de nos écoles primaires, sans rien taire de leurs défauts et des difficultés de l'heure où nous sommes.

La Révolution française, 14 janvier. — A. Aulard, *Napoléon Ier et l'Université impériale.* — Arrivé au terme de son étude, M. Aulard déclare qu'après examen des textes et des faits l'Université impériale ne lui paraît plus une réaction contre l'œuvre de la Révolution : « Il me semble, dit-il, que, si les idées de la Révolution ont subi une déformation dans l'entreprise scolaire de Napoléon, elles s'y retrouvent cependant, quoique masquées, mais, si on va au fond des choses, avec leur vivacité et leur force... » Quant au monopole universitaire, M. Aulard constate qu'il n'exista jamais, « en ce sens que jamais l'Université ne fut seule à donner l'enseignement, comme ç'avait été annoncé. Historiquement, ce mot de monopole ne signifie pas autre chose qu'une surveillance rigoureuse de l'enseignement privé et aussi qu'une fiscalité, qui fut vite odieuse ».

Revue bleue, 14 janvier. — G. Colson, *Les Ingénieurs et la Langue française.* — Réplique à l'article de M. Lanson, signalé plus haut. M. Colson ne pense pas que l'enseignement supérieur doive être rendu responsable de la « crise du français »; mais il pousse une charge à fond contre les programmes de 1902, « dont la caractéristique essentielle est la spécialisation prématurée et plus accentuée que jamais ».

L'École nouvelle, 24 janvier. — L. Carol, *Un acte.* — Cet acte, c'est celui d'un instituteur qui n'a pas voulu profiter d'un congé officiel, survenu au moment où son école était en train de s'organiser. Il lui a paru bon de ne pas « gaspiller le temps de la scolarité » et il lui a semblé qu'au gré des familles l'école publique vaquait trop fréquemment. Il convient de ménager du repos aux écoliers et aux maîtres; mais, en cette affaire, avec des concurrents prompts à profiter de tout, c'est l'intérêt de l'école d'observer beaucoup de mesure.

Revue d'histoire moderne et contemporaine, janvier. — P. Caron, *La « crise du français » et les études d'histoire moderne.* — On a répété que la méthode historique moderne, transportée dans le domaine de la littérature, devait être en partie rendue responsable de la « crise du français ». Elle ruinerait le goût, elle étoufferait le talent. Par elle, les livres d'histoire ne sont plus que des répertoires, « des débandades de fiches défilant à la queue leu-leu ». — A ces griefs M. Caron répond avec beaucoup de bon sens : « Assurément, dit-il, notre méthode n'est pas toujours appliquée avec bonheur... Il arrive que des historiens se laissent accabler par leur documentation, ne montrent pas une puissance de digestion suffisante... Chez certains, la crainte des fausses élégances se tourne en sécheresse ; dans certaines monographies le style est relâché et discursif. » Mais, ajoute-t-il, « on ne saurait de bonne foi, parce que des travailleurs auront gauchement usé des outils qu'elle leur met en main, condamner la méthode et en proclamer la faillite ».

Revue universitaire, 15 janvier. — A. Balz, *Chronique du mois.* — Dans les attaques qui, toujours à propos de la « crise du français », se sont produites contre les programmes de 1902, M. A. Balz voit « un renouveau de la querelle des anciens et des modernes » qui, pense-t-il, ne tardera pas à se calmer. Mais il constate en même temps qu'elle a fait naître un certain malaise et que les trois ordres d'enseignement, disposés naguère à l'entente cordiale et à la pénétration réciproque, semblent plutôt disposés aujourd'hui à l'hostilité et au conflit. — Des enquêtes sont ouvertes sur les questions qui ont suscité les polémiques de ces derniers temps ; une d'elles est conduite par la Commission parlementaire de l'enseignement. M. Balz espère que l'on arrivera ainsi « à dissiper les sentiments de défiance qui se manifestent entre éducateurs ». Il faut, en tout cas, le souhaiter. — Lire dans le même numéro un passage de la *Bibliographie*, où M. Rudler défend vigoureusement « l'esprit de la nouvelle Sorbonne ».

Les langues modernes, janvier. — S. Massicault, *Le Bayreuth shakespearien.* — Depuis une trentaine d'années, Stratford-upon-Avon est devenu deux fois l'an une sorte de Bayreuth anglais, où se célèbrent des fêtes en l'honneur de Shakespeare. Le « Memorial theatre » y donne, depuis 1879, des représentations des drames shakespeariens et des œuvres du répertoire anglais en général. Il y a un festival de printemps et un festival d'été, qui a été institué plus spécialement à l'usage des professeurs (juillet-août). Au dernier, outre les représentations théâtrales, on organise en pleine nature le spectacle de scènes « pageants », qui évoquent les coutumes du temps de Shakespeare. Mlle Massicault signale ces attractions à ses collègues et il y a là, en effet, un beau voyage de vacances à faire.

M. P.

Bibliographie.

Les auteurs pédagogiques. Extraits par Brémond, Directeur de l'École normale de Versailles (Delagrave).

Il est à peu près impossible de réduire en quelques pages un roman ou un poème bien composés, dont la plus haute valeur consiste dans le crescendo dramatique ou lyrique; mais un système, et tous les écrivains pédagogiques ont le leur, se résume en une proposition essentielle qui conserve, si on l'isole, toute sa force et sa vérité. C'est pourquoi des extraits philosophiques ou pédagogiques sont beaucoup plus légitimes que des extraits littéraires.

Le propre de ce présent volume est d'offrir des passages complets et significatifs; ce ne sont point des lambeaux de chapitres et des tranches d'idées, mais des développements pleins et essentiels. C'en est le premier et le plus grand mérite; la doctrine de Rabelais, celles de Montaigne et de Rousseau y sont, par exemple, exposées en entier. Le second mérite de ce livre est dans le choix des auteurs auxquels sont empruntés les extraits. Outre les écrivains officiellement prescrits on peut connaître par ce volume Rabelais et Montaigne, la lettre complète de Guizot aux instituteurs en 1833, Gréard, Marion, Bain, Lavisse, Boutroux. Les doctrines essentielles de notre pédagogie sont développées dans les chapitres fondamentaux de Rabelais, Montaigne, Locke, Rousseau, Mme de Saussure, Spencer; les idées générales qui nous animent ou devraient nous inspirer sur la manière de comprendre notre rôle nécessaire et précis, l'âme de l'enfant, sur l'enseignement de la morale, sur celui de l'histoire, sur la discipline, sur les mobiles de l'étude se trouvent exprimées en leur source par les pages de Guizot, de James Sully, de Ferry, de Lavisse, de Bain, de Boutroux; enfin les conseils les plus judicieux de Fénelon et de Mme de Saussure sur l'éducation des filles, sur la culture chez elles de la volonté et de l'imagination, d'Anthoine sur l'interrogation, de Marion sur la conception et l'exercice de l'autorité, de Pécaut sur la récitation, de Spencer sur les leçons de choses éclairent sur les questions de détail les plus importantes de l'éducation. Ce n'est pas là une Somme contenant toutes questions et toutes réponses, mais une sorte de Musée des plus fortes pages sur l'art de l'éducation.

La présentation des auteurs est aussi habile que le choix en est judicieux. Une notice claire et serrée sur chacun d'eux trace sa doctrine générale; des titres nombreux formulent au cours de chaque chapitre ses idées successives et permettent ainsi ou une compréhension plus rapide et plus sûre à l'élève, ou une recherche plus aisée au simple lecteur; enfin des notes brèves et nombreuses, de la plus saine et sûre expérience, éclairent les passages douteux, avertissent des erreurs ou des excès, ou illustrent par les connaissances d'aujourd'hui les idées d'autrefois.

C'est là, avec des extraits heureux, une disposition claire et une critique solide et minutieuse, un livre de bonne main pour les élèves-maîtres qui y trouveront toute la matière de pédagogie dont ils doivent se nourrir, et pour les maîtres et les candidats à l'inspection un livre de consultation permanente où ils rencontreront les pages les plus propres à « limer leur cervelle » et à les exercer.

SCHEID.

Notions d'histoire de l'orthographe, par L. Clédat, 1 vol. in-16 Paris, Le Soudier, 1910.

Cet opuscule de 95 pages permettra, pense son auteur, de distinguer les fautes d'orthographe véritables, des fautes qui ont été déclarées telles par suite d'une erreur une fois commise et une fois admise. Par exemple, on ne peut compter de faute ni à l'élève qui écrit *il coud*, puisque cette forme figure encore dans la généralité des textes imprimés, ni à celui qui écrit *il cout*, puisque c'est la forme correcte ». Et, dans une suite de paragraphes très brefs, il classe les complications d'orthographe *respectables* et celles qui ne le sont pas. Étant donné le rôle très grand joué par M. L. Clédat dans la réforme de l'orthographe, nous croyons utile de citer le principe qui l'a guidé dans ce triage. Il le formule ainsi « maintenir rigoureusement (sauf à les rectifier à l'occasion) les lettres, prononcées ou non, qui marquent les flexions des noms, des adjectifs et des verbes, maintenir aussi les lettres finales, à l'exception de celles qui ont déjà disparu dans le plus grand nombre des mots semblables; laisser tomber les autres lettres muettes, à l'exception de l'*e* muet comptant pour une syllabe; maintenir les notations diverses d'un même son, à la condition qu'elles représentent des prononciations différentes du vieux français et qu'elles ne prêtent pas à l'équivoque; enfin éviter, par quelques concessions supplémentaires, d'apporter de trop grands changements à la physionomie générale de l'écriture, mais en marquant bien que ce sont des concessions et que, *il a eu*, par exemple, est en contradiction avec *il a vu*, *il a su* ». Une note sur l'accord du participe passé termine ce petit ouvrage écrit avec la décision qui caractérise l'auteur. Souhaitons qu'on entende sa voix.

M. R.

Colonies de vacances et œuvres du Grand Air en France et à l'étranger, par Eugène Plantet et Arthur Delpy, Paris, Hachette, 1910.

Signalons au moins ce gros volume d'une documentation précieuse. L'œuvre des colonies de vacances est une de celles dont personne ne nie le haut intérêt; mais, malgré des concours généreux et d'admirables dévouements, il faut bien reconnaître que, chez nous, au moins, elle est dans l'enfance. L'ouvrage de MM. Plantet et Delpy aura l'avantage de montrer la situation. Les chiffres sont là : pour Paris, en 1907, on trouve 18 541 colons envoyés par les œuvres privées et 6 649 enfants envoyés aux colonies municipales sur un total de 219 246 écoliers. Sur 50 961 enfants des écoles maternelles municipales ou privées, 300 environ ont été envoyés aux colonies scolaires. Ce n'est pas la dixième partie de l'effectif total; et l'on a ce triste spectacle de parents briguant comme une faveur, et sans l'obtenir, l'admission aux colonies d'enfants chétifs et que le médecin désigne comme ayant un absolu besoin de la campagne. Les quelques pages consacrées aux pays étrangers prouvent que, sous ce rapport, nous ne sommes pas en avance. La question n'est pas de celles qu'il suffit de poser pour les résoudre. Ce livre aura, du moins, l'avantage de fournir des données exactes pour la propagande. A ce titre, nous ne saurions trop en recommander la lecture. M. R.

L'esprit démocratique de l'Enseignement secondaire argentin (1810. — 25 mai 1910), par Lucien Abeille, 1 vol. in-12, Champion, 1910.

Cet ouvrage est publié « comme un tribut d'admiration, de reconnaissance et d'amour envers l'Argentine, à l'occasion du premier centenaire de son émancipation ». Il doit « servir les intérêts de la grande République de l'Amérique du Sud et contribuer à resserrer encore davantage son lien d'amitié avec son illustre sœur aînée la République française ». Cela explique le ton constamment ému qui y règne. Le livre étant consacré à l'enseignement secondaire, nous nous contenterions de le signaler, si un chapitre ne dépassait l'intérêt d'un ordre d'enseignement. La gratuité a été établie dans les collèges nationaux de l'Argentine en 1879. Les économies réalisées par la suppression de l'internat servirent à payer les frais de cette réforme. M. Abeille en célèbre les avantages en termes éloquents, et il montre les descendants des héros de l'indépendance et les fils des émigrants d'hier « côte à côte sur les bancs du collège » et « vivant dans la plus sincère fraternité ». Répondant à une objection qu'il prévoit, il déclare que la gratuité de l'enseignement secondaire n'a pas eu pour résultat d'accroître le nombre des avocats, des ingénieurs et des médecins. Sur les huit mille jeunes gens environ, qui reçoivent l'instruction secondaire dans les établissements libres ou dans ceux

de l'État, seize cents, environ, embrassent ces carrières libérales. Les écoles commerciales, industrielles et agricoles, qui ont environ quatre mille élèves, ont reçu, en effet, un grand nombre de jeunes gens, qui, sans elles, seraient venus dans les collèges. J'ajouterai, pour mon compte, que, sans doute, beaucoup de familles ne sont pas à même d'entretenir leurs fils, exonérés seulement des frais d'étude, puisque les collèges nationaux ne s'ouvrent qu'aux externes. Autre objection : la production des déclassés. M. Abeille n'a pas constaté que ce péril fût à craindre. L'agriculture, l'élevage, le commerce, l'industrie et, à la rigueur, les emplois du Gouvernement, absorbent les jeunes gens qui ont fait complètement ou non leurs études secondaires et n'ont pas embrassé les carrières libérales. L'Argentine est un pays neuf et en voie de développement; son exemple ne saurait être invoqué pour la France. Il n'était pas moins intéressant de connaître cette expérience. L'ouvrage est d'ailleurs d'une lecture attrayante, et il y règne une telle bonne foi, un tel optimisme, et une telle confiance dans l'humanité, qu'il en reste une impression toute rassérénante.

M. R.

❦

Anthologie des humoristes anglais et américains du XVIIe siècle à nos jours, par Michel Epuy, Paris, Delagrave.

Qu'est-ce précisément qu'un humoriste? Qu'est-ce au juste que l'*humour* et, particulièrement, l'*humour* anglo-saxon? « La plupart de ceux qui ont écrit sur l'*humour* anglais ou américain, dit M. Michel Epuy aux premières lignes de sa *Préface*, ont renoncé à en trouver une bonne définition ». Et cette bonne définition, lui-même, sans se décourager, tente à son tour de la donner, mais, en fin de compte, ne se flatte pas d'avoir réussi dans son entreprise.

En restant dans cette demi-incertitude, M. Epuy s'est trouvé plus à l'aise pour faire ses choix. En fait, il a emprunté aux *novellieri*, aux « auteurs gais » de langue anglaise, des morceaux d'un caractère plaisant. Ont-ils tous la marque authentique de l'*humour*? C'est un point sur lequel on pourrait lui chercher chicane. Mais il vaut mieux reconnaître qu'il a su, en somme, composer un recueil agréable.

Il le serait plus encore, si le plaisir du lecteur n'était trop souvent gâté par les négligences et les incorrections dont la traduction fourmille. Quand on lit « Enfin..... concluai-je d'un air piteux » (p. 226), on se dit que c'est un lapsus, et l'on passe. Mais on souffre de voir notre langue fréquemment mise à mal par des façons de parler comme celles-ci : « elle m'est agressive » (p. 251), « je me tape dans qui? » (p. 254), « on m'a beaucoup *rabattu* les oreilles de cette morale » (p. 312), ou des phrases comme la suivante : « L'histoire de la blessure d'un militaire en soulage la douleur » (p. 49).

Il faut souhaiter qu'une nouvelle édition de cette *Anthologie* paraisse promptement pour que l'occasion soit donnée à M. Epuy de faire disparaître les très nombreuses taches de ce genre qui vraiment déparent son recueil.

M. P.

Bulletin de Législation scolaire.

Nous croyons être utile à nos lecteurs en leur signalant cette publication nouvelle, grâce à laquelle ils pourront se tenir aisément au courant des changements survenus dans la réglementation et des décisions nouvelles de la jurisprudence.

Les fonctionnaires de l'ordre administratif trouveront dans ce recueil une documentation qui les dispensera de longues et minutieuses recherches dans les recueils généraux de jurisprudence qu'ils n'ont pas toujours à leur portée.

Toutes les personnes qui, par leurs fonctions, sont appelées à collaborer au service scolaire (*maires*, *délégués cantonaux*, etc.) : pourront puiser dans ce *Bulletin* des indications précieuses qui leur faciliteront grandement l'accomplissement de leur tâche.

Le *Bulletin* paraît, tous les trois mois, à dater du 15 janvier 1911. Directeur : M. Louis Gobron, docteur en droit, chef de bureau au Ministère de l'Instruction publique. Paris, librairie Delagrave, 15, rue Soufflot. Prix : 4 fr. 50 par an.

Le gérant de la « Revue Pédagogique »,
LOUIS CHUIT.

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD.

Nlle série. Tome LVIII. N° 3 15 Mars.

REVUE Pédagogique

De l'Éducation « formelle » du Caractère.

Comment se réalise l'unité du Moi.

On s'attribue généralement le droit et le pouvoir de distinguer les points de vue de la science et de l'art ; bien plus, on regarde la vérité spéculative comme incompatible avec le souci de l'action et on écarte systématiquement les jugements de *valeur* en matière d'observation ou de fait. C'est ainsi que, dans l'étude du caractère, le pur psychologue se propose d'établir les différents types, de déterminer leurs particularités, leurs traits distinctifs, et s'interdit de les juger, de les déclarer bons ou mauvais ; il « admet implicitement que, chaque type ayant ses qualités et ses défauts, ses avantages et ses inconvénients, on doit les mettre sur la même ligne ». Au contraire, l'éducateur ou le moraliste pose un caractère « normal », s'applique à le définir, et d'après ce caractère juge tous ceux que la réalité lui présente : il s'agit donc pour lui « d'établir, non plus une classification, mais une hiérarchie, une appréciation de valeur » des caractères (Ribot). Tel est le point de vue de Seeland. « On a avancé, dit-il, que chacun des tempéraments en vaut un autre et que tous sont éga-

lement nécessaires pour le progrès de l'humanité; je ne le crois pas. » Non, les tempéraments n'ont pas « la même valeur; les uns s'approchent plus de l'idée de perfection, les autres moins[1] ».

Si nette et si tranchée que paraisse l'opposition de ces points de vue, nous allons montrer qu'elle est artificielle et ne résiste pas à l'examen. Le moraliste doit tenir compte des faits et le psychologue ne peut faire abstraction de leur norme. Examinons la conception la plus claire et la plus simple du caractère, celle qui ne lui demande que d'être un, d'accord avec lui-même. On sait que les hommes ne diffèrent pas seulement entre eux par la qualité ou le mode de leurs tendances, les uns par exemple étant mous, indolents, égoïstes, les autres, actifs, généreux et dévoués, mais que, si on leur suppose à tous la même nature, les mêmes passions, ils n'auront pas pour cela le même caractère, car des éléments identiques donnent lieu à des combinaisons diverses. La *forme* du caractère, c'est-à-dire le système dans lequel cristallisent les éléments ou s'organisent les tendances, n'importe pas moins que le fond, à savoir les tendances ou les éléments eux-mêmes. Tenons nous-en, pour simplifier, à cette forme. Nous dirons qu'elle n'est jamais réalisée ou ne l'est jamais complètement. C'est une fin qu'on poursuit sans l'atteindre. Quelle que soit cette fin, qu'on élargisse ou qu'on réduise son idéal, qu'on veuille s'élever au-dessus de soi-même ou qu'on tombe au-dessous, on n'arrive pas à se fixer, on se réalise toujours imparfaitement. Il est en un sens aussi difficile d'être un monstre qu'un héros : l'égoïsme complet est aussi rare que le dévouement absolu. Tout caractère a ses défaillances, ses moments d'oubli; les plus fermes se trahissent, se manquent à eux-mêmes. Qu'est-ce donc que le caractère, même réduit à l'unité systématique et abstraction faite de ses éléments ou de son contenu? C'est la loi ou formule idéale de chaque tempérament individuel, c'est le type qu'il s'efforce d'atteindre ou aspire à réaliser; mais ce n'est jamais ni ne saurait être une donnée sensible, un fait d'expérience. M. Ribot, pour qui les seuls caractères valables ou qui comptent sont ceux qui sont uns

1. Cité par Ribot, *Psychologie des sentiments*, p. 407 de la 5e édit.

et stables, reconnaît lui-même que les non-caractères, les neutres, les instables et les amorphes, sont en fait les plus nombreux, les plus réels et empiriquement les plus vrais. C'est donc que, dans sa pensée, quoiqu'il s'en défende, le point de vue pratique, normal ou idéal, l'emporte ici sur l'observation ou, pour mieux dire, s'impose aux faits et ne s'en sépare point.

Telle est en effet la vérité. Ajoutons que le caractère, entendu comme l'accord avec soi, comme l'unité, l'harmonie des tendances, leur fixité ou stabilité, n'est pas une donnée première, n'existe pas d'emblée. Alors même qu'on le supposerait inné, il ne serait jamais qu'ébauché, préformé; il lui resterait à se dégager, à se constituer. Alors même qu'il existerait déjà *en soi*, il n'existerait pas encore *pour soi*; il aurait à prendre conscience de lui-même, à se poser, à s'affirmer. Le caractère est toujours une acquisition tardive de l'expérience, un résultat de l'éducation, de celle qu'on se donne à soi-même ou qu'on reçoit des autres et des circonstances. Il est la forme dernière et définitive de la volonté. La volonté primitive est inconstante et aveugle; elle s'appelle le caprice. Le caractère est la réaction ou la lutte contre le caprice; il est le caprice vaincu. La genèse ou l'évolution du caractère, c'est le passage de la volonté débile, chancelante, variable, contradictoire et impulsive à la volonté ferme, harmonieuse, stable et raisonnable.

Qu'est-ce en effet que le caractère chez l'enfant ou qu'est-ce qu'un caractère enfant? C'est la mobilité, l'inconstance même, mobilité des idées, des sentiments, caprices de l'humeur. Tout sollicite et attire l'enfant; tout le lasse et le rebute; ses désirs sont impulsifs, violents, impérieux, mais fugitifs, immédiatement satisfaits. Il paraît ardent; il n'est qu'inconsistant et léger. Tel serait aussi le caractère de la femme, dont Taine a donné un amusant croquis. Observez, dit-il, « les idées d'un chardonneret qui saute, qui gazouille, qui mange, qui n'est jamais las, qui vit en l'air, qui a cent vingt envies et fait soixante actions par minutes. Oh! qu'on serait bien sur le barreau d'en haut! Non, on était mieux sur le barreau d'en bas. Mes plumes du ventre ne sont pas bien lissées. J'ai fini, mangeons un grain de mil. Non, une miette de pain est meilleure. Non, une becquée d'eau me rafraîchirait. Un petit coup d'aile pour détendre mes muscles.

Hop, hop, hop. Une roulade pour dérouler mon gosier. Cuic, cuic, cuic. Voilà une mouche qui vole, si je l'attrapais ! Voilà un rayon de soleil qui passe, si je courais après ! Piot, piot, piot. Ah ! les jolis petits pieds que j'ai là. Traderidera, je suis content de vivre. Qu'est-ce que le soleil fait là haut ? Il doit s'ennuyer de ne pas aller plus vite. Certainement il n'y a pas au monde de plus beau chardonneret que moi. Changez les mots, mettez toilette, dîners, concerts, vous avez le remue-ménage d'idées qui se fait dans une jolie tête. » Vous avez, d'un mot, le caprice.

Mais le caprice, ce n'est pas seulement le dévergondage ou la mobilité, c'est encore la contradiction des impressions et des désirs, c'est l'anarchie psychique. « Le caprice, dit Paulhan, est une impulsion consciente, *en désaccord avec l'ensemble des tendances.* » Ce dernier point est capital. Le caprice est une volition isolée, qui ne se rattache pas au moi; c'est un élément parasite, introduit dans la personnalité, qui détonne avec elle et se développe en dehors d'elle. Ou, si les mots *moi* et *personnalité* sont suspects, comme entachés de métaphysique, le caprice est une volonté particulière et qui reste telle, qui ne se fond pas, qui ne s'harmonise pas avec les autres volitions, qui n'a pas place dans ce système de fins qu'on appelle une volonté. Or c'est proprement n'avoir point de caractère que d'être ainsi livré à des impulsions changeantes et contraires, que de ne pas savoir ce qu'on veut, que de vouloir ce qu'on ne fait pas et de ne pas vouloir ce qu'on fait, que d'aller de désirs en désirs, sans pouvoir se fixer, sans se satisfaire jamais, que d'être à la fois faible et obstiné, que de passer par toutes les alternatives et de présenter tous les contrastes. Rien de plus fréquent que cette forme d'aboulie, qu'on a appelée « le règne des caprices ». Le Dr Huchard la décrit chez les hystériques [1], Musset dans le portrait d'Hassan [2] :

> Hassan était peut-être un homme à caractère,
> Il ne le montrait pas, n'en ayant pas besoin...
> Il était indolent et très opiniâtre...
> Il était très joyeux, et pourtant très maussade,
> Détestable voisin, — excellent camarade,
> Extrêmement futile, — et pourtant très posé,

1. Cité par Ribot : les *Maladies de la volonté*, p. 112-115 de la 4e éd.
2. *Premières Poésies : Namouna.*

Indignement naïf — et pourtant très blasé,
Horriblement sincère, — et pourtant très rusé...
C'était un bon enfant dans la force du terme;
Très bon — et très enfant; — mais quand il avait dit :
« Je veux que cela soit », il était comme un terme.
Il changeait de dessein comme on change d'habit;
Mais il fallait toujours que le dernier se fît.
C'était un Océan devenu terre ferme.
Bizarrerie étrange! avec ses goûts changeants,
Il ne pouvait souffrir rien d'extraordinaire...
Hassan était un être impossible à décrire...
Je me contente donc du seul terme passable
Qui puisse l'excuser : — c'est un original.

En résumé le caprice est une volition isolée, perdue, sans attaches dans le passé, sans suite ni lendemain, qui non seulement ne se relie point à l'ensemble des volitions et des actes, mais encore jure avec le caractère et la conduite, et avec cela ne laisse pas d'être une impulsion violente, irrésistible. Être capricieux, en effet, c'est ne faire que ce qui plaît, c'est ne supporter aucun frein, ne résister à aucun désir; c'est être incapable de se contraindre. Par là encore et surtout, le caprice s'oppose au caractère ou à la volonté. Avoir du caractère, c'est se commander à soi-même, être maître de soi, *compos sui*. Suivre ses caprices, c'est se croire libre; c'est être réellement esclave, faible et impuissant : *impotens sui*.

La distinction de la volonté et du caprice, de la personnalité réelle et apparente, de la liberté vraie et de l'esclavage a été mise fortement en lumière par Ruskin dans l'allégorie de la mouche et du chien. On nous saura gré de citer en entier, malgré sa longueur, ce brillant morceau.

« Le vrai type de la créature tout à fait libre, c'est la mouche qui zigzague à sa fantaisie... Chaque pas de sa marche rapide et mécanique, chacune de ses poses si décidées traduit son parfait égotisme, sa complète indépendance et confiance en soi, sa conviction que le monde n'est fait que pour les mouches. Levez la main pour la chasser, elle s'envole et se pose au dos de votre main; impossible de lui faire peur, de la gouverner, de la persuader ou la convaincre; sur toutes choses elle a son opinion certaine, opinion qui n'est point sotte et se rapporte bien à ses propres fins. Nulle tâche, nul instinct tyrannique ne l'obligent. Le ver de terre a ses trous à creuser, l'abeille a ses récoltes et

ses constructions, la fourmi, ses trésors et ses comptes. Auprès d'elle toutes ces bêtes sont esclaves, tout au moins créatures de besognes vulgaires. Mais votre mouche, libre dans sa chambre comme dans le plein air du jardin, vraie incarnation du caprice et qui erre, explore, zigzague, quête, voltige à mille festins faciles, de l'étalage sucré de l'épicier aux pourritures de l'arrière-cour du boucher, de la plaie sur le dos d'un cheval de fiacre à l'ordure brune sur la route, d'où le sabot d'un cheval la fait lever dans un bourdonnement de républicaine colère, — quelle liberté pouvez-vous comparer à la sienne?

« Et de servitude, au contraire, est-il un exemple plus pitoyable que celui de votre pauvre chien de garde? Le mien, certes, est à plaindre. Il fait beau, mais j'ai ceci à écrire, et je ne puis sortir avec lui. Il est enchaîné dans la cour, parce que je n'aime pas les chiens dans la maison, et le jardinier ne les aime pas dans le jardin. Il n'a que ses monotones et tristes pensées pour compagnie, et une troupe de ces libres mouches que, d'un mouvement de tête, il cherche toujours à attraper, toujours avec la même surprise de l'insuccès. S'il lui reste un vague espoir de sortir avec moi, lentement, d'heure en heure, cet espoir est désappointé ou, pire, brusquement éteint, changé en morne désespérance par un *non* autoritaire qu'il comprend bien. C'est sa fidélité qui scelle son destin. S'il ne gardait pas la maison, je m'en débarrasserais; il irait chasser avec quelque maître plus heureux. Mais il fait son métier de gardien; il est sage, il est fidèle, il est misérable. Sa haute intelligence animale l'élève à ces méditatifs pouvoirs d'étonnement, de tristesse, de désir et d'affection, qui lui font sa captivité plus amère. Et pourtant, s'il fallait choisir, chien ou mouche, quel parti prendriez-vous [1]? »

On ne saurait énoncer d'une façon plus pittoresque et plus heureuse les termes du problème que nous allons essayer de résoudre : comment se fait l'incompréhensible passage de la volonté fantasque à la volonté réglée, du caprice au caractère? Est-ce de lui-même, en vertu d'une évolution naturelle? Est-ce par le bienfait de l'éducation? Il semble que celle-ci ne puisse qu'aider, que favoriser une telle transformation, qu'à elle toute

1. Cité par A. Chevrillon, Ruskin et la Vie, *Revue des Deux Mondes*, 15 avril 1908.

seule, elle ne l'opérerait jamais. Voyons, au contraire, quelles sont ici les ressources de la nature.

Le premier état de la volonté, si l'on fait abstraction du réflexe, c'est « l'inquiétude ». L'enfant va de désir en désir; il ne sait pas d'avance ou *a priori* ce qu'il aime ou plutôt ce qu'il aimera. C'est l'expérience qui le lui révèle. Mais encore faut-il qu'il soit capable d'expérience, c'est-à-dire qu'il soit doué de cette mémoire spéciale, que Herbart appelle « la mémoire de la volonté » et qu'on appellerait aussi bien la mémoire affective. Il faut qu'il éprouve, au contact des hommes et des choses, des impressions vraies et fortes et qu'il s'en souvienne, que son expérience lui profite. Il faut, par exemple, s'il s'est brûlé à la flamme, que le souvenir de cette brûlure lui reste et l'empêche par la suite de céder au désir d'en approcher la main; il faut, s'il a eu une indigestion, que le souvenir de la nausée le sauve de la gourmandise; d'une façon générale, il faut que ses souvenirs et ses images aient assez de force pour contrebalancer au besoin ses sensations. C'est là la condition nécessaire et suffisante de tout dressage, de celui des hommes comme des animaux. On sait qu'il y a, sous ce rapport, une grande différence d'un individu à un autre. Il y a des singes, dit Darwin, qu'on ne peut pas dresser; il y a de même des enfants rebelles à toute éducation. Ce sont, de part et d'autre, à ce qu'on prétend, ceux qui manquent d'attention; mais ce sont aussi en même temps et par là même, ceux qui manquent de mémoire. Tel enfant se cognera cent fois sans apprendre à se garer des heurts. Les parents s'en félicitent et disent : il est très brave. C'est exactement comme si, après avoir répété cent fois à un écolier sa leçon et avoir constaté qu'il ne la sait pas mieux à la centième qu'à la première, on trouvait que c'est très bien.

On voit par là ce qu'il faut penser des parents qui s'appliquent à distraire toujours les enfants de leurs chagrins, à les empêcher de les sentir. Il leur font perdre ainsi le bénéfice des expériences douloureuses. Un enfant par imprudence tombe et se fait mal : on le dorlotte, on le câline, on lui chante une chanson, on lui donne un bonbon, on l'apaise d'une façon quelconque. Comment veut-on que l'enfant ainsi étourdi s'instruise par sa chute? Il fallait le rassurer sans doute, l'empêcher de s'affoler, lui épar-

gner la peur et lui éviter les gronderies, mais il fallait aussi consentir à ce qu'il sentît la douleur, pour qu'il associât à l'idée de la douleur éprouvée celle de la cause qui l'a fait naître. C'est le seul avantage qu'il pouvait retirer de son imprudence. On le maintient artificiellement dans l'ignorance de ce qui se passe, on l'empêche d'avoir des impressions et d'organiser ses impressions, on l'empêche d'acquérir des expériences et de faire provision de souvenirs; on ne voit pas que « la mémoire est nécessaire pour toutes les opérations de l'esprit » (Pascal), qu'elle est la condition du développement moral aussi bien qu'intellectuel, qu'elle sert à contracter des habitudes et à fonder le caractère comme à acquérir des connaissances et à former l'esprit.

Vouloir, c'est, en un sens, se souvenir. C'est, dans une circonstance donnée, se souvenir de ce qu'on a ressenti en d'autres analogues et opposer, par exemple, un souvenir douloureux à l'attrait d'un plaisir présent. Si on n'est pas capable de se souvenir ainsi, on ne pourra résister à aucune tentation, on manquera de patience, d'énergie et de courage. « Un homme dont la volonté ne se montre pas, à l'instar des idées conservées par la mémoire, et sans autre intervention, toujours la même, chaque fois que la même occasion se reproduit, aura beaucoup de peine, dit Herbart, à avoir du caractère. »

Les hommes qui se rendent coupables des plus grandes fautes sont pour la plupart des faibles de volonté, c'est-à-dire des légers sur lesquels les impressions n'ont point de prise et ne laissent point de traces, et la même raison, qui les pousse au mal, les empêche de revenir au bien. Le châtiment ne les amende point, parce qu'il ne les touche point. Ils n'ont point de mémoire affective; ce sont des natures sur lesquelles tout glisse, qui n'appréhendent rien, ne retiennent rien.

Mais quand on dit que la mémoire est la condition du caractère ou de la volonté, on n'entend pas seulement la mémoire des actes ou l'habitude. Les habitudes sont sans doute au vouloir ce que les connaissances sont à l'esprit et, de même qu'un esprit sans connaissances serait vide, une volonté sans habitudes serait dérisoire, inefficace et vaine. Pourtant la volonté ne se ramène pas toute à l'habitude; elle semble même avoir, en un sens, l'habitude pour rivale ou pour ennemie; une volonté routinière,

qui ne serait plus qu'un faisceau d'habitudes, serait comme épuisée, éteinte, se survivrait à elle-même. Mais on peut concevoir une volonté qui ne serait pas seulement la mémoire des choses voulues autrefois, qui serait la mémoire de l'effort autrefois accompli et qui serait la persistance dans cet effort.

La volonté ainsi entendue, fidèle à elle-même, persévérant, non plus dans ses modalités, mais dans son être, c'est précisément ce qu'on appelle le caractère. Le caractère se fonde sur la mémoire; il est, si on peut dire, la mémoire foncière. Être et se sentir le même, à des époques différentes, en face des mêmes événements, persister dans les sentiments qu'on a eus, ne trahir ni renier son passé, c'est en quoi consistent ces deux choses inséparables, dont on ne saurait dire laquelle est la condition de l'autre : la personnalité et la mémoire. La personnalité libre elle-même relève du souvenir, est solidaire du passé : lorsqu'on a une fois affirmé son indépendance, usé de sa volonté, on ne veut plus tomber au-dessous de soi-même, subir l'automatisme ou le servage des impulsions et des désirs, on veut désormais être libre et cette volonté autonome, fondée sur l'expérience et la mémoire de l'acte libre, est la volonté proprement dite ou le caractère. Il faut « que l'enfant reste égal à lui-même dans son vouloir, dit Herbart, et ne soit pas poussé par des fantaisies et des caprices. Cette égalité peut être désignée par l'expression : *mémoire de la volonté.* »

Que suit-il pratiquement de cette conception du vouloir? Qu'en peut-on conclure en ce qui concerne l'éducation? C'est qu'on ne saurait trop fortifier la « mémoire de la volonté ». Or l'éducation commune tend plutôt à l'affaiblir. Sous prétexte de ménager les nerfs, la sensibilité des enfants, on leur épargne toute douleur, voire toute impression forte, en un mot, on les « gâte ». On leur crée une vie artificielle de sécurité et de bien-être, on supprime pour eux l'expérience, le contact souvent brutal, mais nécessaire et vivifiant de la réalité, tout au moins on en atténue la rudesse, on en amortit le choc, on édulcore, on affadit chez eux toutes les sensations, qu'on empêche ainsi de se fixer, de se graver, de devenir des avertissements utiles. Gâter les enfants, c'est les débiliter moralement, les rendre légers dans la souffrance et par suite dans le plaisir (car toutes les émotions se

tiennent et l'affaiblissement des unes entraîne celui des autres), c'est empêcher leur caractère de « s'endurcir », de se tremper, en les empêchant d'éprouver leurs sentiments et d'user de leur volonté. N'ayant jamais fait l'essai de ses forces, l'enfant n'a et ne peut avoir que le sentiment de sa faiblesse.

On voit ainsi ce qui manque à l'éducation du caractère. Inversement, ce qui contribue le plus à cette éducation, ce sont des impressions d'enfance durables, des circonstances de notre vie qui nous ont marqués d'une empreinte ineffaçable. J'ai assisté, par exemple, à la déchéance d'un ami de jeunesse, je l'ai vu commettre une infamie, et je me suis dit : « Tu ne feras jamais cela ». Ce souvenir m'a préservé de bien des fautes, m'a assuré une sorte d'immunité morale. Mon caractère est donc fait de mes expériences. Et il en doit être ainsi, si, dans l'ordre moral, comme dans l'ordre intellectuel, l'expérience est notre guide, si la vie nous découvre à nous-mêmes, nous révèle ce que nous pouvons et ce que nous sommes, si elle nous forme aussi, nous rend forts, confiants, sûrs de notre volonté et de nos désirs, à la suite des épreuves auxquelles elle nous soumet. Ne pas se dérober à l'expérience, accepter les leçons de la vie, les graver en soi, telle est donc la vraie discipline morale, l'éducation des sentiments et de la volonté.

Est-ce à dire que la mémoire soit le seul lien des faits psychologiques, la seule loi qui préside à leur organisation ou systématisation, partant l'unique fondement de la personnalité? Non, car notre vie serait alors un retour incessant des mêmes états, un perpétuel recommencement; or elle est en réalité aussi un enrichissement et un progrès. Bien plus, la mémoire seule ne suffirait pas même à la tâche que nous lui avons assignée; elle ne sauvegarderait pas l'unité du moi, car elle a ses lacunes, ses défaillances. Pour rester fidèle à lui-même et à son passé, l'homme doit lutter contre sa nature mobile et changeante, se ravoir à chaque instant de l'oubli, qui menace et atteint jusqu'à ses sentiments profonds, reconstituer à coups de volonté cette persistance dans les desseins et dans la conduite qui tend à lui échapper à toute heure. Cela revient à dire que l'unité de sa

1. Sur la nécessité de « l'endurcissement psychologique », voir L. Cellerier, *Esquisse d'une science pédagogique*, p. 318-321, Paris, F. Alcan, 1910.

nature morale ou l'établissement de son caractère est l'œuvre de sa *raison* autant que de sa *mémoire*, même en entendant ce dernier mot au sens le plus large et comme désignant la mémoire foncière, la mémoire de la volonté ou celle du cœur.

Montrons que la mémoire ne suffit pas à sa tâche et a besoin que la raison lui vienne en aide. Nous éprouvons souvent une baisse dans notre volonté et nos sentiments : ce que nous avons voulu le plus ardemment, nous cessons de le vouloir ou nous devons faire effort pour le vouloir encore; nos sentiments les plus forts et les plus profonds nous échappent, ont leur éclipse au moins passagère, leurs moments de tiédeur et de sécheresse; on dirait alors que notre cœur se glace. Les mystiques ont bien connu cette loi; ils ont souvent décrit cette langueur de l'âme qui se détache de Dieu et ne peut plus l'aimer. Si on cédait à ces impressions qui se rencontrent dans toutes les amours, les plus épurées comme les plus charnelles, si on laissait le cœur se reprendre après qu'il s'est donné, si on se résignait à la loi fatale qui veut que les sentiments s'épuisent d'eux-mêmes et se tarissent comme l'eau d'un torrent, alors il n'y aurait plus de vie morale possible, plus de sûreté dans les relations humaines; on ne pourrait plus compter sur les affections les plus tendres et les plus passionnées. Si l'homme était à la merci de ses sentiments actuels et de ses souvenirs, il serait ce qu'est l'animal, à savoir un être certes très attachant encore, capable d'élans d'affection, mais un être sans consistance, le contraire d'une personnalité, d'un caractère, d'une nature morale.

Ce qui distingue l'homme de la brute, c'est la *raison*. Par la raison l'homme met dans sa vie une unité et une continuité plus grandes que celles qu'y peut mettre la mémoire. L'animal a, comme l'homme, des sensations, des souvenirs; mais il lui manque les *idées abstraites*, les *concepts*. « Ces *idées abstraites*, ces *concepts*, dit Schopenhauer, sont la condition du *langage*, par là de la *pensée* proprement dite, puis aussi de cette conscience où se représentent non seulement le présent (celle-là, les bêtes l'ont), mais le passé et l'avenir, en tant que tels », où se reflète, en un mot, l'unité systématique de la vie. « Pour la brute il n'y a d'idées qu'intuitives (c'est-à-dire sensibles) et par conséquent de motif que du même ordre... L'homme n'est pas moins sujet à la

dépendance des motifs. » Mais ses motifs, à lui, « le plus souvent ne sont pas des *intuitions* (sensations), ce sont des idées *abstraites*, c'est-à-dire des concepts, des pensées qui à leur tour résultent de perceptions antérieures, d'impressions venues du dehors. Il y gagne une liberté relative, car ce qui le détermine, ce n'est plus, comme pour la bête, son entourage *sensible*, celui du moment, mais ses idées qu'il a tirées de ses expériences passées ou acquises par l'éducation... De là, non seulement dans l'ensemble de sa conduite, mais jusque dans ses mouvements, un je ne sais quoi qui les fait distinguer au premier coup d'œil d'avec ceux de la bête : il a l'air mené par des fils plus ténus, invisibles; tous ses actes par suite ont un caractère de prévoyance et d'intention, et de là tirent un semblant d'indépendance, par où ils tranchent sur ceux des animaux très visiblement. Or toutes ces différences, si marquées, tiennent à la faculté des *idées abstraites*, des *concepts* », qui est « la partie essentielle de la raison [1] » ou plutôt qui se confond avec la raison.

Que faut-il entendre par là? Qu'il n'y a pas de vie vraiment une, sans une idée centrale, qui dirige tous les actes et inspire tous les sentiments. Cette idée représente, pour celui qui l'adopte, le devoir. Elle n'est d'ailleurs le monopole d'aucune doctrine, elle n'appartient point au kantisme; elle est l'armature et le soutien de toute vie morale, quelle qu'elle soit. Tout homme a son idéal, bas ou élevé : cet idéal est, pour l'un, un bien-être égoïste que rien ne trouble, pour l'autre, un amour partagé, pour un troisième, une vie toute d'activité et de travail ou d'ambition et de gain, etc. Mais, quel que soit l'idéal poursuivi, on peut être assuré qu'à certaines heures il apparaît à celui qui l'a embrassé avec le plus d'ardeur terne et décoloré. L'abandonnera-t-on pour cela? Non, on y reste attaché alors même qu'on n'en sent plus l'attrait présent. Le motif d'action change alors de nature : il cesse d'être une *impulsion*, il devient une *idée*; il prend un autre nom et s'appelle le *devoir*. C'est le privilège de l'homme, c'est la marque de la personnalité morale ou du caractère, non seulement de se soustraire, comme on l'a dit, aux impressions présentes, en appelant à son aide les

1. *Le fondement de la morale*, trad. Burdeau, p. 49, 3e édit., Paris, F. Alcan, 1888.

souvenirs, mais, alors que les souvenirs eux-mêmes ont perdu leur vertu, à savoir leur éclat, leur vivacité et leur fraîcheur première, de se réfugier dans l'idée abstraite de ce qu'on a autrefois jugé le bien, de ce qu'on a senti et de ce qu'on se souvient d'avoir senti comme tel, de s'en tenir à cette idée, de la suivre et d'y persister, en dehors de tout attrait sensible; voilà ce qu'on appelle agir par raison ou par devoir. Il n'y a pas de doctrine morale, pas de conception de la vie qui ne reconnaisse le devoir ainsi entendu. Il n'y a pas d'homme doué de caractère, qui ne pratique ce loyalisme moral, cette fidélité à l'idéal qu'il a embrassé, ce respect des principes qu'il s'est donnés. Se poser un devoir, adopter une ligne de conduite, se lier pour la vie, se jurer à soi-même qu'on ne se soustraira jamais à tels actes, qu'on ne manquera jamais d'éprouver tels sentiments, c'est montrer tout ensemble du caractère et de la moralité.

Tous les moralistes ont reconnu que le devoir consiste à suppléer aux « bons mouvements » (Leibniz) qui peuvent manquer par des maximes ou règles universelles toujours présentes. Mais il convient de remarquer que les maximes ne s'opposent point aux élans du cœur; elles ne sont que ceux-ci régularisés ou érigés en règles. « Les règles générales, que l'expérience nous fait tirer de nos sentiments, dit Ad. Smith, suppléent à ce que nos sentiments (actuels) ont quelquefois d'incomplet et de défectueux ». « Le sentiment du devoir, dit de même M. Rauh, soutient le sentiment impuissant. Il remplit, dans la vie morale, les vides de l'âme, de l'exaltation... En ce sens, le sentiment du devoir est bien le signe caractéristique, la condition nécessaire de la moralité ». Comme nous l'avons dit ailleurs, il ne faut pas opposer le devoir au sentiment, comme un principe distinct et d'un autre ordre. « Le sentiment est le *fait* moral, isolé, fragmentaire; le devoir est la *loi* morale, l'orientation à jamais fixée de la vie tout entière dans le sens indiqué une fois par le sentiment [1]. » En appeler du sentiment au devoir, c'est en appeler du sentiment actuellement en baisse ou disparu au souvenir de ce sentiment tel qu'on l'éprouva jadis dans sa plénitude, ou de ce souvenir lui-même affaibli et éteint à l'*idée* du sentiment, au

1. L. Dugas, *Cours de Morale*, p. 81, Paris, H. Paulin.

sentiment passé à l'état d' « abstrait émotionnel ». Grâce à la faculté d'abstraire et d'universaliser ainsi ses sentiments, qu'on appelle la raison, l'homme donne à sa vie cette « constance », cette stabilité et unité, que les anciens regardaient comme la qualité morale par excellence (ζῆν ὁμολογουμένως) et qui est aussi et en même temps l'expression la plus haute de la personnalité, la définition idéale du caractère.

La raison, telle que nous l'entendons, est donc la fonction régulatrice de la volonté et des sentiments ; elle leur vient en aide; mais elle ne saurait les remplacer. Être raisonnable, ce n'est point être sans passions; un être sans passions serait sans ressort, sans volonté, serait, comme dit Vauvenargues, un roi sans sujets. On rencontre, à la vérité, de purs esprits, d'une lucidité remarquable, entrant dans toutes les idées, jugeant et raisonnant fort bien de toutes choses, mais incapables de prendre intérêt à rien, étrangers à la vie, miroirs passifs sur lesquels se reflète la vaine image des choses, qui ne saisissent point la réalité ou la saisissent d'une étreinte si molle, qu'on dirait qu'elle leur échappe ou glisse entre leurs doigts. On n'appellera point *raisonnables* ces hommes d'un tempérament débile, sans énergie, sans volonté. La raison, au sens plein du terme, est une qualité du caractère autant que de l'esprit. Elle est la suite dans les desseins, la constance dans l'effort autant que la logique dans les idées. Pour s'exercer dans des conditions normales, la raison doit avoir des passions à gouverner et à conduire; à elle seule, elle n'est rien, ne peut rien. Elle suppose une matière qu'elle organise, elle n'est par elle-même qu'une forme, et une forme vide. Plus exactement, elle est le jeu normal des facultés, de l'intelligence et des sentiments; elle n'est pas elle-même une faculté spéciale. Ainsi on ne dira pas qu'elle remédie, d'une part, à l'excès, de l'autre, au défaut de sensibilité, qu'elle supplée à l'insuffisance et à la tiédeur du sentiment, comme elle le sauve de ses emportements aveugles et de ses désirs sans frein, mais plutôt qu'elle est la volonté et la passion se réglant elles-mêmes, se refrénant, se contenant et surmontant aussi leurs propres dégoûts et défaillances.

La raison est le principe d'unité de notre vie, de l'accord de nos tendances, mais elle n'est point un principe transcendant,

extérieur à la matière qu'elle organise ou aux faits qu'elle régit. Elle paraît commander à la volonté et aux penchants; elle ne fait en réalité qu'embrasser leur cause ou prendre leur parti; elle ne fait que les dégager et les suivre. Qu'est-ce en effet qu'une volonté raisonnable, que des sentiments droits, sinon une volonté et des sentiments qui se disciplinent en vue d'atteindre leur maximum d'intensité et de développement; autrement dit, une volonté et des sentiments d'accord avec eux-mêmes, conséquents et suivis? Être raisonnable, c'est savoir ce qu'on veut pleinement, absolument, s'appliquer à le vouloir, se contraindre à ne vouloir rien d'autre; c'est, en ayant l'air de se faire violence et de surmonter ses penchants, suivre toujours sa volonté et réaliser entièrement sa nature. Être raisonnable, c'est de même, dans l'ordre du sentiment, suivre ses goûts réels et profonds, en triomphant de ce qui leur fait obstacle dans les désirs illusoires et passagers. Ainsi donc la raison n'est que la conscience éclairée, approfondie que nous prenons de notre volonté et de nos tendances. Elle porte elle-même la marque de l'individualité. Elle n'est point un principe universel : le Verbe qui se communique à tous les hommes, la lumière qui luit pour tous; elle est une forme de penser et de sentir originale et propre à chacun, *sa* lumière, à lui, *son* point de vue. Il suit de là que développer son caractère et cultiver sa raison peuvent être regardés comme des termes rigoureusement synonymes.

Ainsi, en résumé, l'éducation du caractère consiste, pour chacun de nous, à se rendre compte de sa nature vraie, d'après une expérience chaque jour élargie, qui dépasse l'horizon borné de la conscience actuelle, embrasse tous les souvenirs et lui permet de dégager la formule idéale, la loi même de son être et de ses tendances. Elle est la volonté se développant de pair avec l'intelligence, se fortifiant par l'exercice, devenant plus ferme, plus sûre de sa voie, plus maîtresse d'elle-même, de ses impulsions et de ses désirs. Cette éducation est, en un sens, le triomphe du fatalisme; chacun de nous, en effet, ne fait que suivre l'évolution de sa nature; mais, en un autre, elle est l'avènement de la liberté, puisqu'elle a pour objet d'affranchir la nature individuelle de toutes entraves et de toutes chaînes, de lui donner sa

forme la plus pleine et la plus achevée, son développement le plus intensif et le plus extensif.

On est tenté d'opposer l'éducation du caractère à celle de l'intelligence. Celle-ci paraît se former par les apports du dehors, paraît être hétéronome ou sociale; celle-là au contraire est une autonomie, une conquête de soi, une émancipation progressive de l'individu. Si l'éducation du caractère va ainsi à l'encontre de celle de l'esprit, on dira que c'est par un abus de langage qu'on donne le même nom à ces disciplines contraires. Si l'intelligence est susceptible d'éducation, le caractère ne l'est pas, au moins dans le même sens. Mais cette opposition est plus apparente que réelle. Il serait aisé de montrer que l'éducation de l'esprit, aussi bien que celle du caractère, est ou doit être une œuvre d'émancipation individuelle, et que, d'autre part, dans le caractère peuvent accidentellement entrer et entrent en réalité toujours des habitudes et des attitudes sociales. Mais il nous suffit de faire voir que la formation de la personnalité est le fruit de l'expérience, l'œuvre commune de la mémoire et de la raison et qu'ainsi, en un sens, elle relève des mêmes facultés et est soumise aux mêmes lois que celle de l'esprit. Enfin il convient peut-être en terminant de rappeler que notre dessein n'est pas de traiter de l'éducation, mais d'une partie seulement de l'éducation du caractère, à savoir de celle par laquelle s'acquiert cette qualité foncière : la conformité à soi. Mais comme la logique de la conséquence ou de l'accord de la pensée avec elle-même n'est qu'une partie de la logique, mais non peut-être, quoi qu'on en dise, la moindre, l'éthologie « formelle » ou celle qui ne vise qu'à fonder l'unité systématique ou logique intérieure du caractère, n'est aussi qu'une partie à coup sûr restreinte, mais, croyons-nous, capitale du caractère. C'est pourquoi nous l'avons ici étudiée à part.

L. Dugas.

L'Inspection féminine des Écoles maternelles et des Écoles de filles.

Au cours de l'année 1910, l'inspection féminine a obtenu un gage appréciable de développement, c'est la circulaire ministérielle adressée le 5 mars aux préfets, et relative aux inspectrices départementales des écoles maternelles.

Dans cette circulaire, le Ministre, après avoir rappelé les loi, décret et arrêté de 1886 et 1887 qui indiquent parmi les autorités préposées à l'inspection des établissements d'instruction primaire publics ou privés, les inspectrices générales et les inspectrices départementales des écoles maternelles, après avoir reconnu que l'inspection départementale attend encore son organisation définitive, déclare venu le moment d'y procéder et d'assurer dans chaque département, aux écoles maternelles, une inspection vraiment compétente, « une inspection confiée à un personnel féminin, plus apte que nos inspecteurs, écrit le Ministre, à donner aux maîtresses les directions qui découlent de la compréhension exacte à la fois des conditions du développement physiologique de l'enfant et des lois de son développement intellectuel ». En conséquence, le Ministre invite chaque préfet à « vouloir bien demander de la façon la plus instante au Conseil général, dès sa prochaine session, l'inscription au budget départemental d'un crédit spécial afférent à l'inspection des écoles maternelles ». Il rappelle « qu'aux termes de la loi de finances du 8 août 1885 (art. 25), sont mis au nombre des dépenses obligatoires pour les départements les traitements et frais de tournées des dites inspectrices, jusqu'à concurrence de la moitié de la dépense, l'autre moitié étant à la charge de l'État, et que deux ou trois départements peuvent se réunir pour concourir à la dépense qui, dans ce cas, sera répartie entre eux par égales portions ».

Cette circulaire est d'un ton particulièrement net et pressant. Souhaitons qu'elle ne tombe pas dans l'oubli comme y sont tombés les textes d'il y a vingt-quatre ans, espérons qu'une volonté administrative vigilante et tenace en assurera la pleine application. La besogne est grosse. L'inspection féminine des écoles maternelles n'existe encore que dans quatre départements : la Seine, la Seine-Inférieure, l'Isère et le Gard! Néanmoins, il est peut-être permis, sans optimisme outré, de considérer que cette inspection est en voie de s'instituer pratiquement, puisque les assemblées départementales sont saisies de la question et que l'opinion publique peu à peu se rallie aux idées de bon sens que l'on trouve sous la signature de M. Bienvenu-Martin, dans une circulaire du 7 mars 1906 : « (Les Inspectrices) sont particulièrement qualifiées par leur sexe, leurs titres et leur expérience, pour le service des écoles maternelles.... Je suis donc d'avis de (leur) laisser le soin de visiter, d'inspecter les écoles maternelles, de veiller à l'exécution des programmes, de noter le personnel. C'est leur rôle et leur vocation de s'occuper de tout ce qui concerne l'hygiène et la première éducation des enfants ; personne ne saurait les remplacer efficacement dans cet office. »

Et l'inspection féminine des écoles de filles? Oh! celle-ci n'atteint pas encore la lumière! Il y a cependant près de trente-trois ans que M. Chalamet, député, à l'occasion d'une propostion de loi « relative à la création d'une école pédagogique destinée à former un personnel féminin pour l'enseignement et la direction des écoles normales d'institutrices, ainsi que pour l'inspection des écoles primaires de filles et des salles d'asile », écrivait entre autres considérations : « Les femmes instruites peuvent tout aussi bien que des hommes surveiller l'enseignement; et quant à ce qui concerne l'éducation, surtout celle des enfants de leur sexe, elles ont certainement plus d'aptitude qu'eux. Pour tous les soins d'hygiène, d'ordre, de bonne tenue, de propreté, de toilette que réclament des petites filles de sept à douze ans, les femmes sont seules compétentes.

« Il s'agit là pour ainsi dire d'une question de ménage : l'homme n'y entend rien, ce n'est pas son affaire; il est déplacé. Le respect même du qu'en dira-t-on devrait exiger qu'il ne s'en mêlât pas....

« Il faut pour les deux sexes un nombre égal d'écoles primaires et d'écoles normales, il faudrait aussi pour surveiller l'enseignement qui se donne dans ces écoles autant d'inspectrices qu'il y a d'inspecteurs » (janvier 1878).

Ces idées si judicieuses ont été perdues de vue par les législateurs des années suivantes. En effet, dans la loi organique du 30 octobre 1886, il n'est question que d'inspecteurs, et si la loi du 19 juillet 1889 sur les traitements introduit les inspectrices, ce n'est que comme une possibilité.... Rappelons les termes du § 3 de l'art. 22 de la dite loi : « Des inspectrices primaires *pourront* être nommées aux mêmes conditions et dans les mêmes formes que les inspecteurs. »

L'introduction, comme on le voit, n'a rien d'impératif. Pourquoi? Est-ce prudence, et parce que ce n'est point dans une loi organique de l'enseignement que cette nouveauté est inscrite? Est-ce méfiance sur la compétence des femmes? Elle aurait été peu justifiée, les femmes ayant fait la preuve de leur valeur dans les écoles normales d'institutrices, aussi prospères, aussi fécondes que les écoles normales d'instituteurs, aussi efficaces pour l'institution de l'éducation populaire.

Est-ce équitable reconnaissance à l'endroit des inspecteurs primaires et ménagement de leur légitime amour-propre de chefs également dévoués à toutes les écoles, qu'elles soient de filles ou de garçons?

Est-ce manière de les rassurer sur les proportions d'un partage qu'ils n'envisagent pas sans émoi?

Est-ce secrète préférence pour le fonctionnaire homme et citoyen?

De tout un peu, sans doute.

En tous cas, quelle est la mesure, en vingt et un ans, des effets de cette indication législative? Combien a-t-il *pu* être créé de postes d'inspectrice? quatre, un en Seine-et-Oise et trois dans la Seine.

Le fait conquiert depuis quelque temps l'attention de membres du Parlement, de membres des Commissions du budget de la Chambre des députés et du Sénat. Dans son remarquable rapport sur le budget de 1909, M. le sénateur Maurice Faure, après avoir rappelé le § 3 de l'art. 22 précité, a écrit :

« Il est inutile d'insister sur la portée morale et sociale de cet article.

« L'inspection d'une école de filles est extrêmement délicate; elle exige la culture intellectuelle nécessaire à tout inspecteur; elle implique en outre la connaissance profonde et vécue des exigences de la santé physique et morale de jeunes écolières. Des femmes sont spécialement aptes à remplir une pareille tâche.

« Et cependant, l'on ne compte en France que quatre inspectrices primaires : trois à Paris, une à Versailles.

« Est-ce donc que ces fonctionnaires se sont montrées inférieures?

« Trois sont parmi les plus remarquables des élèves de Fontenay et des directrices d'école normale; la quatrième a fait ses preuves comme professeur à Paris. »

* * *

Pourquoi les femmes « spécialement aptes » à l'inspection des écoles de filles ne sont-elles pas plus vite chargées de cette tâche? Pourquoi l'inspection primaire féminine demeure-t-elle à l'état embryonnaire? Pourquoi n'en fait-on pas l'essai, un essai assez étendu pour être probant? Nous avons souhaité, surtout depuis un an, que l'étude de cette question soit entreprise par quelqu'un qui n'y fût pas si étroitement intéressé que nous. Notre souhait n'a pas obtenu satisfaction, peut-être parce que nous ne l'avons pas publié. Nous espérons, en nous essayant à cette étude, incliner nos amis à l'entreprendre avec la vigueur de conviction et l'autorité d'argumentation qui sèment le succès.

Il nous faut donc avec nos modestes moyens chercher les causes de cet état de choses et préciser quelques-unes des raisons pour lesquelles il nous semble désirable que l'inspection féminine se développe.

Les causes? A notre sens, la nouveauté relative de l'idée qui n'a en somme que vingt et un ans;

Sa naissance modeste et inaperçue : deux lignes noyées dans un long texte de loi;

La force d'une tradition, vieille comme le monde, qui réserve

aux hommes les fonctions d'autorité. Eux-mêmes estiment qu'elles leur appartiennent de naissance et ils s'emploient avec énergie à se les conserver sans exception. Quant à leurs subordonnées, elles sont en majorité loin de désirer passer sous l'autorité d'inspectrices qui leur sont représentées, on ne sait pourquoi, ou plutôt, si, on le sait, comme dépourvues d'indulgence et même d'esprit de justice, sans fermeté, sans compréhension, tatillonnes, de jugement étroit et mesquin. Certes, les institutrices, y compris celles qui ne souhaitent pas d'inspectrices ou même déclarent n'en pas vouloir, ne signeraient pas sans scrupule ce portrait, et cela se conçoit! Si les femmes du premier échelon par les titres qu'elles ont conquis, étaient ainsi, que seraient celles des échelons du dessous jusqu'au dernier? Néanmoins, autant l'autorité supérieure, l'autorité de contrôle exercée par l'homme leur paraît dans l'ordre, autant celle exercée par la femme les surprend et ne leur dit rien qui vaille. Un sûr instinct les avertit qu'il est encore un peu plus difficile de la tourner et de la vaincre par ruse et finesse.

Autre cause, la situation générale de la femme qui la condamne à attendre patiemment et longtemps l'action des pouvoirs publics, au lieu d'en provoquer l'initiative et d'en hâter les effets. Les femmes, n'ayant pas le droit de suffrage, ne peuvent demander avec autorité, elles ne peuvent que recevoir avec reconnaissance. Qui demandera pour elles? Ce ne seront certes pas les inspecteurs! Parce qu'ils sont hommes et bien qu'ils soient une élite, ils sont, nous l'avons fait entendre, peu disposés, sinon hostiles à l'accession des femmes à l'inspection. Ils colorent leur horreur du partage de leur dévouement à l'enseignement primaire. Cet enseignement, à ce qu'il leur paraît, perdrait son unité qui est une force et dégénérerait, si les inspecteurs cessaient de surveiller les écoles de filles. On ne voit pas pourquoi deux écoles du même ordre d'enseignement, dans le même bourg ou la même ville, avec des maîtres et des maîtresses formées selon la même méthode générale, seraient toutes dissemblables, ne pourraient l'une et l'autre poursuivre avec succès leur œuvre, parce qu'elles seraient inspectées, l'une par un homme, l'autre par une femme, tous deux munis d'un même titre aboutissant d'études identiques. — Non! Ce n'est pas le

soin de l'intérêt supérieur de l'enseignement primaire qui empêche la création d'emplois d'inspectrices. Ce n'est pas non plus qu'on manque de femmes à qui confier ces emplois. C'est qu'il n'existe pas encore un groupement assez nombreux qui veuille vraiment cette création, qu'il n'y a pas encore, pour les raisons que nous avons essayé de dégager, un courant d'opinion en sa faveur.

Mais il en sera de l'inspection féminine des écoles primaires comme de celle des écoles maternelles. Par la force des choses, dans un temps plus ou moins éloigné, plus ou moins prochain, l'Administration supérieure s'apercevra qu'il est dans la raison et dans la logique que les femmes aient, sinon en totalité (il y a à ce superlatif des impossibilités matérielles), du moins pour une grande part, la surveillance de l'enseignement et de l'éducation de leur sexe, et elle déclarera que puisqu'il y a des femmes capables d'inspecter des écoles primaires et de les orienter au mieux des exigences de la destinée féminine, il est temps qu'elles en soient officiellement chargées, à commencer là où l'agglomération des écoles de filles aurait dû l'imposer déjà. Et le bon sens public approuvera.

Nous devons toutefois reconnaître qu'à cette déclaration administrative il y a de graves causes de retard, une inévitable réorganisation de l'inspection et, également inévitable, un accroissement de dépenses.

Il va de soi que pour faire place aux femmes, il faut refaire l'ensemble du cadre, et cette réfection est compliquée, délicate. La solution commode, simpliste, qui consisterait à partager les écoles de deux circonscriptions entre un inspecteur et une inspectrice n'est que rarement applicable.

Elle l'est facilement dans les villes, dans les circonscriptions des milieux industriels, où la population ouvrière, extrêmement dense, fournit un effectif d'écolières dont il conviendrait vraiment que ce fût une inspectrice qui s'occupât, pour préciser, renforcer l'éducation domestique que, seule, l'école donne le jour, le soir, le jeudi, le dimanche, au lendemain, au surlendemain de l'école, les mères étant enlevées au foyer familial par l'inéluctable nécessité du travail au dehors.

Elle l'est moins facilement dans les régions agricoles, à cause

des écoles mixtes. Que ces écoles soient tenues, conformément à la loi, par des femmes, contrairement à la loi, par des hommes, il n'y a pas égalité entre le personnel masculin et le personnel féminin.

Mais il est des circonscriptions en pays de montagnes dont, il faut le reconnaître, il serait, pour plusieurs motifs (trajets pénibles, absence de gîtes convenables, rudesse ou préjugés des esprits,) difficile, sinon impossible à une femme d'assurer le service. En outre, ces circonscriptions et celles de certains pays de plaines, à population clairsemée, accrues ou doublées en raison de la spécialisation de l'inspection, auraient, pour chacun des fonctionnaires un territoire vraiment excessif.

Convenons spontanément que la réfection du cadre de l'inspection primaire, en vue de réaliser l'inspection féminine des écoles de filles, exige de l'Administration centrale un grand effort. Un peu de décentralisation de l'effort l'allégerait toutefois, si la répartition du service entre inspecteurs et inspectrices était confiée, pour chaque département, à l'Inspecteur d'académie qui, seul, connaît bien les nécessités locales. Néanmoins, c'est une opération administrative considérable.

A ce défaut, elle ajoute celui de faire entrevoir un accroissement de dépenses qui aura un autre motif que le surplus des frais de tournée sur les territoires d'inspection accrus. C'est l'indispensable création de nouveaux emplois.

L'inspection primaire est un déjà vieil édifice. Depuis une trentaine d'années, les services qu'il abritait au début se sont considérablement développés, de nouveaux s'y sont ajoutés. Le bâtiment semble suffisant parce que les adjonctions se sont opérées peu à peu; néanmoins on n'y agit pas à l'aise, et çà et là, on y étouffe même, on y est écrasé. Lorsqu'on touchera à l'inspection, lorsqu'on pèsera la besogne que comportent certaines circonscriptions, on ne pourra raisonnablement pas les maintenir telles qu'elles sont. Il faut une mesure au nombre de maîtresses ou de maîtres à orienter dans leur tâche, à suivre dans leurs efforts, à soutenir dans leur ascension hiérarchique. Il en faut une au nombre d'écoles, d'œuvres annexes à faire vivre, de besoins nouveaux à satisfaire pour le meilleur service de la démocratie. L'ouvrier surmené ne saurait faire œuvre riche

et féconde. Il est désirable qu'inspecteurs et inspectrices soient assez nombreux pour qu'ils aient le temps matériel d'exercer pleinement leur action scolaire, postscolaire, périscolaire. Dans le département de la Seine, par exemple, c'est par addition de postes que l'inspection féminine devrait, en partie, être réalisée.

Réfection du cadre de l'inspection, accroissement de dépenses qui en résultera, voilà deux obstacles sérieux, surtout le second. Sans être législateur ni même électeur, on sait que le budget de l'Instruction publique s'élève haut et que le budget dans son ensemble ne se boucle pas sans difficulté, que le mot d'ordre du ministre des finances à ses collègues est « comprimez les dépenses, pas d'augmentations de crédits ».

* * *

Mais, les raisons qui rendent désirable le développement de l'inspection féminine des écoles primaires ne valent-elles pas qu'on triomphe de ces obstacles?

La première de ces raisons, et qui les contient peut-être toutes, c'est qu'il nous faudrait de vraies écoles de filles, une éducation vraiment féminine, conforme à la nature de la femme, parfaitement conçue et réalisée en vue de son rôle dans la famille et dans la société.

Actuellement, sauf le moment de la couture, un peu celui du dessin, et celui de l'arithmétique et de la géométrie — parce qu'on va moins vite et moins loin en ces deux matières avec les filles qu'avec les garçons, — un peu aussi celui de la lecture quand, par hasard, le livre est dû à une femme, sauf ces moments, si l'on fermait les yeux et se rendait insensible à la douceur de timbre des voix, on serait le plus souvent incapable de savoir le sexe des élèves. Nous n'avons pas le ridicule de vouloir que la grammaire, l'histoire, la géographie, les éléments de sciences physiques et naturelles soient, dans leur fonds, autres pour les filles que pour les garçons. Nous tenons même à déclarer que nous n'entendons pas que la solidité des études des filles soit en rien rendue inférieure à celle des études des garçons; nous voulons, à tous les degrés, une culture égale pour les uns et les autres. Mais il nous semble regrettable que le sexe

de l'esprit qui compose les leçons, prévoit les exercices, pense le langage, ne se révèle pas distinctement. Une méthode particulièrement souple, aimable et familière; le choix de certaines idées, l'insistance sur certaines autres — (par exemple dans des leçons d'histoire ayant trait à des époques où le rôle des femmes fut considérable, dans des leçons de sciences sur des phénomènes qui conditionnent la santé, la force physique, l'organisation de la vie matérielle de la famille); — le fond de pensée des exercices de français, où les actes, les préoccupations de la femme responsable du bien-être des siens, créatrice du charme du foyer, auraient une place prépondérante, enfin le langage, où le genre masculin apparaîtrait moins exclusivement, tout cela, et d'autres choses encore, devrait caractériser la classe faite à des filles. Nous croyons que sous la direction et sur les indications précises et répétées d'une femme, les institutrices féminiseraient, dans la mesure nécessaire, leur enseignement et leur parole. Elles donneraient ainsi à leurs élèves une plus vive impression que les connaissances qu'elles cherchent à leur communiquer leur sont indispensables pour vivre leur vie personnelle et pour remplir utilement leur rôle familial. Mieux l'enseignement est adapté, plus il s'impose et fructifie.

Parmi tous les enseignements de l'école, il n'en est pas un dans lequel la prédominance de la note masculine soit aussi mal placée que dans l'enseignement moral. Et pourtant, très rares sont les institutrices qui enseignent la morale au féminin, ou qui, du moins, pensent à employer des formes impératives pour des filles comme pour des garçons, — par exemple : « Soyez justes », « soyez sincères », « sachez vous vaincre ». « Il faut avoir le respect de soi ». Verbalement, toujours c'est « l'homme » qui est en cause. — Certes, il est sous-entendu que la femme a les mêmes obligations! Mais, plus le commandement moral est précis et direct, presse les agents, mieux il vaut. L'analyse des vertus et qualités, des motifs et mobiles des actes moraux, faite au point de vue général, risque de n'être qu'un passe-temps pour l'esprit, de n'avoir aucune répercussion sur la conscience. Dans bien des cas d'ailleurs, le sexe de l'agent détermine de profondes différences dans la forme des vertus, dans l'aspect des actes, et aussi dans la gravité attribuée couramment aux

fautes. — Il faut réaliser les meilleures conditions pour rendre efficace l'instruction morale.

Enfin, il est un enseignement qui serait peut-être davantage pris au sérieux s'il était soumis à l'examen d'une femme, c'est celui de la couture. Il n'obtient quelque attention que dans l'année de préparation au C.E.P. Dans les cours élémentaires, il est négligé. On prolonge à l'excès l'étude du point de marque, routine à laquelle il est d'autant moins utile de sacrifier que de notre temps, où l'on a pour quelques sous une grosse de lettres initiales et de numéros, on ne marque presque plus. Il serait préférable d'apprendre vraiment aux filles à coudre, et plus que sur des carrés d'étoffe de quelques centimètres, de leur apprendre à repriser, à mettre des pièces et à en mettre effectivement à leurs tabliers, jupons, chemises, ou aux torchons de cuisine de leur mère. Ce sont connaissances pratiques de première nécessité. Elles exigent de l'institutrice, pour être communiquées à toute une classe, de l'application, un enseignement méthodique et patient, l'art d'intéresser à des besognes qui n'ont rien de reluisant, mais dont le mépris a un lourd retentissement dans le petit budget d'un ménage de modestes travailleurs. La sollicitude d'une inspectrice pour les résultats réalisés en couture aurait certainement de l'effet.

Il nous paraît aussi que l'enseignement ménager, dont a besoin le monde ouvrier, et l'enseignement de l'hygiène de l'enfant, qu'on doit répandre pour essayer de conserver les trop peu nombreux nouveau-nés, ne seront promptement institués dans l'école, comme il le faut, sur le même plan que la couture, que par des inspectrices qui travaillant toutes ensemble à cette institution, réclameront en bloc les concours nécessaires et les obtiendront. Trop souvent, ce qui est programme féminin est exposé à ne tenir que la seconde ligne dans les préoccupations des inspecteurs surchargés, et justement portés à penser d'abord à la préparation, aussi complète que possible, des futurs citoyens. Les inspectrices seraient à leurs écoles sans partage.

Si, quittant le domaine des enseignements, nous passons à la formation du jugement et de l'esprit de conduite, combien la féminisation, la spécialisation de l'inspection est encore plus désirable. Il y a des leçons de bon sens, de simplicité, de vue

sérieuse de toutes choses, des minutes de réflexion sur les faits courants, sur les spectacles de la vie des villes et de la vie des campagnes à inaugurer dans nos écoles. Ce sont des femmes émues de l'inconscience et de la sottise d'un trop grand nombre de femmes, qui peuvent créer ce courant et obtenir que les institutrices s'efforcent d'amener les écolières à se résoudre, lorsqu'elles auront atteint l'âge de l'initiative, à plus de raison et plus de vraie dignité. Est-il possible à des hommes de critiquer avec toute la netteté et toute la vigueur nécessaires les aberrations des femmes sur le chapitre de la mode, par exemple, les extravagances auxquelles elles sont susceptibles de se laisser aller dans leur toilette, leurs manières?

Et les délicates questions de la conduite proprement féminine, de la nécessaire orientation de la jeunesse au point de vue de ce qui fait l'honnête fille, l'honnête femme, de l'avertissement à donner au moment de la puberté? Les hommes peuvent-ils les aborder à fond? Pourront-ils obtenir que les institutrices s'imposent ce grand et impérieux devoir dont la hardiesse les effraie? Il ne nous le semble pas. Les inspectrices sont évidemment seules qualifiées pour traiter ces sujets et entrer dans des développements qui en constitueraient la pédagogique. Au point de vue de l'éducation morale, plus encore qu'au point de vue de l'instruction, la féminisation des écoles par des inspectrices est donc désirable.

Au point de vue du personnel enseignant, l'administration des femmes ne serait-elle pas aussi préférable à celle des hommes?

Ne serait-il pas infiniment utile que ce fut une inspectrice qui visitât les institutrices isolées dans les postes ruraux? La causerie qui suit la visite de la classe pourrait atteindre un degré de confiance, d'une part, de cordialité, d'autre part, que la différence de sexe ne saurait permettre. Or, c'est au prix de cette confiance sans réticence, de cette cordialité qu'aucun souci des convenances ne refroidit, que la confidence a son utilité, et le conseil, l'avis sagaces leur plein effet.

Une inspectrice pourrait, sans que la malignité en acquît des droits, soutenir une institutrice injustement attaquée dans sa réputation. Il serait certainement plus correct qu'une femme enquêtât les quelques malheureuses affaires de conduite qui se

produisent de temps à autre. Elle pourrait même le plus souvent les prévenir. Avertie de maladresses, d'imprudences à l'actif de telle ou telle de ses subordonnées, elle lui en parlerait avec sincérité et bonté, mais avec fermeté aussi, et par son autorité de chef et ses arguments de femme, obtiendrait peut-être que des sentiments plus ou moins vifs, des espérances plus ou moins fondées fussent sacrifiés à l'honneur corporatif.

Ce qui est vrai pour les institutrices isolées dans les campagnes l'est, sous un autre aspect, pour les institutrices groupées dans les écoles de ville. Il n'est pas douteux que l'inspection féminine assainirait l'atmosphère des écoles de filles, pacifierait le personnel tout entier et constituerait une garantie de dignité et de correction impeccable dans les rapports des fonctionnaires des deux degrés.

Nous en avons fait l'expérience, l'arrivée de l'inspectrice dans une école émeut parce que c'est l'arrivée de la personne qui examine, contrôle, apprécie les efforts et ainsi agit sur l'avancement, mais cet émoi est tout professionnel, n'a rien de proprement féminin, pouvons-nous dire. Que les institutrices soient jeunes ou d'âge mûr, jolies ou mal favorisées de la nature, aimables dans leurs mouvements ou gauches, il importe peu. Ce qui importe, c'est l'œuvre faite, la bonne volonté sérieuse et éclairée qu'on y dépense avec zèle. Devant un inspecteur, quelques institutrices croient pouvoir escompter leur beauté, leur grâce, la séduction de leurs minauderies, comme moyens d'être mieux notées. Et elles jouent de tout cela avec ou sans succès. Cette comédie n'aurait plus sa raison d'être avec une inspectrice. Ce serait un gain moral, et pour celles qui cesseraient de la jouer, et pour celles qui en avaient le spectacle et y puisaient de la rancœur ou tout au moins de l'inquiétude.

L'inspectrice est aussi plus libre d'aller avec des femmes au fond des choses de leurs fonctions, de les mettre au pied du mur, de les convaincre, s'il y a lieu, de négligence, de paresse, de tromperie, et alors ce serait la probité professionnelle qui grandirait sous son contrôle.

Enfin, ne serait-il pas plus sain que ce fût une femme qui reçût la confidence des maux du corps? ne pourrait-elle pas mieux qu'un homme intervenir à temps pour empêcher des institutrices

de compromettre irrémédiablement leur santé en tardant à se soigner ? Ne serait-elle pas plus avisée pour conseiller ses administrées dans l'organisation de leur vie double et triple de fonctionnaire, de femme et de mère, en vue de suffire à la charge écrasante que trop souvent cette double ou triple vie représente ?

Telles sont, seulement ébauchées, quelques-unes des raisons qui militent en faveur de l'inspection féminine des écoles primaires de filles. Elles sont de simple bon sens, c'est pourquoi nous avons foi qu'elles passeront dans les faits, même au prix d'un grand effort administratif et d'un sacrifice financier.

M. Ginier,
Inspectrice primaire à Paris.

Le patois à l'école.

M. Maurice Faure, ministre de l'instruction publique, au banquet du *Provençal de Paris*, parlant de l'excellence de la langue française, a rappelé, développé avec une chaleur éloquente l'opinion de Michel Bréal, que la connaissance des dialectes et parlers populaires, « loin de nuire à l'enseignement du français, peut au contraire le seconder et l'éclairer. »

Voilà donc remise sur le tapis l'intéressante question de la valeur pédagogique des patois, encore contestée à l'heure présente.

Les adversaires du patois à l'école apparaissent plus nombreux, d'ailleurs, et plus déterminés dans les régions où les parlers populaires sont le plus sérieusement menacés.

Dans le Midi, les dialectes conservent leur vitalité propre; le provençal, par exemple, sans être précisément une langue, comme le voulait Jules Simon, présente un état encore florissant d'un développement du bas-latin, qui, s'il reste indépendant de celui du français, lui est toujours parallèle; aussi, dans le Midi, tous les esprits s'accordent à reconnaître l'utilité de confronter les formes dialectales familières avec les formes de la langue officielle qu'on enseigne à l'école, et, non pas de faire la chasse aux premières afin d'y substituer les secondes, mais bien, à la lumière des unes, de rendre plus intelligible l'histoire des autres.

Ce n'est pas tout à fait dans ces termes que le problème se pose au nord de la Loire. Les patois y sont trop voisins de leur vainqueur, le parler de l'Ile-de-France, ils ont été trop constamment battus en brèche pour qu'ils puissent encore prétendre même à un semblant d'autonomie. Ils dépérissent, ils s'étiolent, nul n'y contredit; et le jour est proche, je le crains, où le service obligatoire pour tous aura bel et bien effacé jusqu'au dernier vestige de nos parlers de langue d'oïl, naguère encore infiniment

diversifiés, dont l'archaïsme pittoresque faisait les délices du linguiste et du poète.

Il s'agit de savoir si l'école doit, par un ostracisme méthodique, devançant l'œuvre de la caserne, précipiter l'agonie de ces patois. Mais, objecte-t-on communément, ce ne sont plus des patois; ce sont, tout au plus, de banales « déformations » du français, et l'on se doit de les pourchasser.

Il aurait bien mérité de la dialectologie et du bon sens, celui qui parviendrait à convaincre de tels contradicteurs qu'en vérité nous parlons tous latin sur le domaine français tout entier, mais un latin plus ou moins profondément modifié suivant les influences organiques, historiques, politiques qu'il a subies au cours des siècles; que, de Marseille à Cherbourg et de Boulogne à Toulouse, à travers des altérations multiples, reparaît toujours ce substratum du latin vulgaire; et que, conséquemment, entre le modeste patois normand et la prétendue langue provençale, il y a différence de degré dans l'altération, non différence de nature. Ce qui est vrai du provençal se trouve être vrai du normand, et nous n'apercevons pas pourquoi la pédagogie appellerait l'un d'eux à son aide, alors qu'elle dédaignerait l'autre.

Il serait piquant d'analyser l'opposition qui se manifeste à l'égard de nos patois de langue d'oïl. De leur lutte sans gloire ils sont sortis en piteux état et l'on aurait peine à reconnaître, dans ces déguenillés, les pimpants dialectes littéraires du XIe et du XIIe siècle. Aussi, l'on paraît éprouver je ne sais quelle fausse honte à les mener dans le monde, ces parents pauvres de la famille linguistique; ils sont bafoués et laissés pour compte, sentant leur paysan d'une lieue. Un provençalisme, on s'en targue comme d'un blason; un normannisme, on s'en cache comme d'une tare; et, de savoir parler correctement, je veux dire comme on parle « à la ville », au nord de la Loire, c'est l'orthographe en matière de langage. Voilà pourquoi, un peu partout, dans ces régions, le même principe domine : « Ceci tuera cela! »

« Petit écolier qui m'écoutes, tu ne parleras pas comme ta brave femme de mère, qui n'a pas étudié; tu n'iras pas « ès champs », mais tu iras « aux champs ».

— Et pourquoi donc, monsieur?

— Parce que, de dire « ès champs », c'est mal parler, et c'est bien parler que de dire autrement! »

Je réponds à ceux qui veulent voir, suivant leur expression, du « français déformé » dans le bon vieux langage de nos pères, que les paysans d'aujourd'hui, loin de rien déformer, se sont contentés de conserver.

Voilà qui pourrait, sans danger, s'enseigner à l'école, comme dans nos classes.

Les programmes comportent quelques notions de grammaire historique, à l'occasion de l'explication des textes. J'avoue que les patois locaux m'ont été plus d'une fois d'un précieux secours quand il s'agissait d'éclaircir, devant mes élèves, une difficulté de vocabulaire, de forme ou de syntaxe; et s'ils ont, plus vite que d'autres ne l'eussent fait, compris le sens de tel vers de La Fontaine, c'est à leur patois qu'ils le doivent.

Pour en finir avec ces quelques observations, partisan convaincu du patois à l'école, dans toutes les écoles de toutes les régions « romanes », j'estime qu'il siérait d'abord, du moins au nord de la Loire, d'apprendre aux écoliers à le respecter, ce « patois naïf et charmant », dont tous les dialectologues auront avec joie relevé l'éloge sorti de la bouche d'un grand-maître de l'Université.

CH. GUERLIN DE GUER,
Professeur au Lycée de Caen.

Boileau, bourgeois de Paris[1].

Il faut regretter que Nicolas Boileau ait été un grand paresseux et que sa Muse, que pour les besoins de la rime il qualifie d'effrénée, mais qui ne le fut guère,

> Ait dormi *trop souvent* la grasse matinée,

car cet excellent et éminent bourgeois de Paris ne nous a laissé que quelques croquis d'un tableau qu'il nous devait et qui l'eût sans doute égalé aux meilleurs peintres en vers : le tableau de la vie bourgeoise de son temps et du Paris de Louis XIV. Nous savons, parce qu'il nous l'a dit, — et nous le saurions même s'il ne nous l'avait pas dit, — que ses fougues poétiques étaient courtes et passaient aussi vite qu'elles étaient venues. Mais un poète, un artiste, doit traiter l'inspiration moins en maîtresse qu'en servante. Boileau eut le tort de l'attendre patiemment. Il se consolait de ne pas la voir accourir en allant réciter ses vers chez ses protecteurs et chez ses amis. Il les récitait si bien et avec tant de cœur que, lorsqu'il faillit perdre la voix, il pensa mourir de désespoir. Il tâtait ainsi longtemps l'opinion avant de livrer son ouvrage à Barbin. Mais il recherchait plutôt les applaudissements que les censures; et ses succès de diseur l'entretenaient fâcheusement dans la paresseuse illusion qu'il ne cessait de travailler. Chaque fois qu'il déclamait une de ses pièces, il lui semblait qu'il venait de la faire. Au lieu de réciter cent fois son *Repas ridicule*, ses *Embarras de Paris*, et son *Lutrin*, qu'il mit à achever le même temps que les Grecs à prendre Troie, nous regrettons qu'il n'ait pas écrit, dans cette même veine de réalisme, d'autres poèmes satiriques ou héroï-comiques qui eussent complété la peinture inoubliable de son Paris. Mais contentons-nous des traits qu'il nous fournit pour replacer dans

1. Extrait de la *Revue Française* du 19 mars 1911.

son cadre et dans son milieu ce petit homme, que ses ennemis représentaient avec une mine de blaireau et un nez fort et rond comme un navet, et dont le marbre, plus juste — et qui seul demeure, — nous permet d'admirer la figure énergique, franche et railleuse.

Les trois mondes du Palais.

Il était né dans la chambre où la *Satire Ménippée* avait été composée. La maison de son père, greffier à la Grand'Chambre, dépendait de la chanoinie de la Sainte-Chapelle et s'élevait dans la cour du Palais. On le logea au-dessus du grenier, au cinquième étage, où il occupait une espèce de guérite. Quand son frère Gilles quitta la demeure paternelle, il prit sa chambre qui était en dessous. « Enfin, dit-il avec satisfaction, je descendis au grenier. » Admirable situation! Il domine du haut de son grenier les intrigues cléricales qui se nouent à l'ombre de l'antique Chapelle, le vacarme qui sort des antres de la chicane et les bruits aigres qui montent de la boutique des libraires. Le quadrilatère que forme le Palais avec ses tourelles de l'Horloge et de la Conciergerie, sa cour carrée, ses maisons au pignon pointu, est tout un monde ou, pour mieux dire, la réunion de trois mondes. Le matin, la Sainte-Chapelle, au milieu de la cour, éparpille ses sonneries argentines qui ne réveillent pas toujours les chantres. On y voit à l'heure des offices pénétrer tous les personnages du lutrin; le trésorier qui porte la mitre et la crosse depuis qu'un ancêtre de Boileau, nommé Odoard Boileau, a obtenu ce privilège de l'antipape Benoît XIII; les sous-marguilliers Frontin et Sirude, qui s'appelleront dans le poème Brontin et Boirude; le vieux Sidrac, qui gardera son nom, ses rides et son bâton, et « les chanoines vermeils et brillants de santé ». La maison du terrible chantre est au bas de l'escalier de la Chambre des Comptes; celle du perruquier Didier l'Amour, sous l'escalier de la Sainte-Chapelle. Quand un tumulte éclate dans la cour, quand les enfants et les chiens s'y battent, Didier l'Amour lâche ses ciseaux et se précipite un fouet à la main. C'est un homme superbe, grand et gros, dont la seconde femme est aussi éprise que le fut la première, et qui, en attendant qu'il aille par une

nuit sans lune rétablir le lutrin dans le chœur, a pour fonction d'assurer l'ordre partout et de faire honneur à son nom. Le soir, quand les ombres « du faîte des maisons descendent dans les rues » tous les cabarets des environs s'emplissent de chantres.

Gagnons maintenant l'escalier tortueux du Palais « par les détours d'une barrière oblique » qu'on a plantée le long des murs de la Sainte-Chapelle, afin de ménager aux piétons un passage libre derrière les carrosses, dont la cour est ordinairement pleine. Nous entrons dans la fameuse grande salle gothique où « mugit la Chicane en fureur ». Elle regorge de juges, d'huissiers, de clercs, de procureurs, de sergents, de greffiers, d'âmes damnées et d'âmes damnantes. Voici « un homme petit, trapu, grisonnant et du même âge que sa calotte : il a les yeux fins et éveillés et une oreille excellente qui entend le son d'un quart d'écu de cinq cents pas ». C'est le Vollichon du *Roman bourgeois* de Furetière, et le Rolet de Boileau,

J'appelle un chat un chat et Rolet un fripon.

Mais ce sont surtout les avocats qui mugissent. Huot e Le Mazier braillent éperdument. L'un des deux a même commencé de bonne heure, à quinze ou seize ans; et sa voix dure encore. Les jeunes avocats se pressent à l'audience comme à une farce du Pont-Neuf[1]. Ils rient, crient, interrompent et brocardent leurs vieux confrères. Il y en a, comme le Nicodème du *Roman bourgeois*, qui portent le matin longue robe et cheveux courts, et, le soir, perruque blonde, grands canons, galons d'or, linge orné de dentelles et collet de manteau bien poudré pour aller cajoler les dames au quartier Maubert, centre de la galanterie bourgeoise, rendez-vous des muguets et des galants. Le vieux Patru, l'aimable et spirituel Patru, qui n'a point fait fortune, car il n'aime ni la poudre du greffe, ni les perruques sales, ni les ongles noirs, paraît de temps en temps dans cette cohue du Palais. On l'entoure, on l'interroge, non sur des questions de droit, mais sur les finesses du langage. C'est un des rares hommes que Boileau admire dans ces lieux et celui dont il craint le jugement littéraire. Quant aux clercs d'avocats et de procureurs, ils

1. Charles NORMAND. *La Bourgeoisie française au* XVIIe *siècle*.

forment une redoutable engeance. « On les voyait, dit M. Charles Normand dans son étude sur *la Bourgeoisie française au XVII*[e] *siècle*, on les voyait arriver, dès six heures du matin avec leurs registres et leur sac; en hiver, ils allumaient des bouts de chandelles, prenaient place au banc réservé à leur maître et où son nom était écrit, riaient, jacassaient, se querellaient, se battaient à coup d'écritoires. C'était tous les matins un tapage infernal. » Notre Boileau fut en passe de devenir populaire parmi eux, car, jeune avocat sans cause, sachant à merveille contrefaire les gens, et ne détestant point les propos salés, il n'avait pas de plus agréable exercice que de les mettre en gaîté et de provoquer leurs éclats de rire.

Mais le Palais est aussi l'endroit où se retrouvent les gens de la bonne compagnie et les hommes de lettres. Dans la célèbre Galerie qu'a immortalisée la comédie de Corneille, sur l'antique perron où les chantres et les chanoines du *Lutrin* se livreront leur combat homérique, on vend de tout : des rabats, des collets, des masques, des manchons, des éventails, des dentelles, du point d'esprit, de Gênes et d'Espagne, des toiles de soie dont les dames se font des mouchoirs de cou et qui laissent transparaître la beauté de leur gorge. On vend des livres. Barbin est là derrière son étalage, qui se flatte de vendre les méchants écrits aussi bien que les bons. Les libraires interpellent les promeneurs et leur font l'article. Les boutiques sont recouvertes d'inscriptions, car la réclame ne date pas de nos jours. On y admire les frontispices des volumes nouveaux; on y lit les arguments des pièces nouvelles :

> Point de portail où jusques aux corniches,
> Tous les piliers ne soient enveloppés d'affiches.

On y rencontre les auteurs du jour et les académiciens, ce bravache de Scudéry, et ce grand fat de Ménage, et leur maître à tous, Chapelain, vêtu comme un opérateur, laid, petit, et crachotant toujours. On distingue à cent pas la corde de son manteau. Il porte les bottes les plus ridicules du monde, une perruque qui a plus d'années qu'elle n'eut de cheveux, un chapeau encore plus vieux que sa perruque, un justaucorps de taffetas noir moucheté dont Tallement des Réaux pense qu'il fut taillé dans un vieux

cotillon de sa sœur. Ces messieurs du Parnasse se saluent, s'abordent, se complimentent et discutent sur le Voiture ou sur le Corneille. Mais parfois les voix s'enflent ou glapissent, et la discussion dégénère en âcre dispute.

Le vieux Paris.

A deux pas, c'est le vieux Paris, ce Paris dont on ne saurait se faire une idée qu'en songeant à ce que sont encore aujourd'hui les énormes villes bigarrées et tumultueuses de l'Extrême-Orient[1]. Les orfèvres sont établis sur le Pont-au-Change, presque aussi fréquenté du beau monde que la Galerie du Palais. Les rôtisseurs occupent le Petit Pont et les alentours du Châtelet. Un fouillis de maisons, de baraques, de ruelles tortueuses et sombres séparent le palais de Notre-Dame, dont plus tard Boileau habitera, pendant l'hiver, le cloître, où il est permis de loger des hommes de piété et de travail. La Montagne Sainte-Geneviève n'est pas moins peuplée, toute hérissée de couvents, d'églises et de collèges, toute bariolée de ses savants en droit et en médecine, qui

Endossent l'écarlate et se fourrent d'hermine,

toute encombrée de ses escadrons de pédants et de ses cortèges de bedeaux. Les rues sont étroites, sans trottoir; les ruisseaux, larges. Ceux qui, l'an dernier, pendant les inondations de la Seine, ont suivi péniblement et dangereusement la rue Dauphine, se représenteront les embarras du Paris de cette époque. Il faut seulement y ajouter de la couleur. Il faut s'imaginer, non seulement les laquais qui font aboyer les chiens et jurer les passants et les couvreurs qui du haut des maisons aux étages en saillie laissent pleuvoir l'ardoise et la tuile, mais entre les carrosses et les lourdes charrettes, des troupeaux de bœufs ou des mulets dont les sonnailles carillonnent; des médecins avec leur robe d'avocat et leur bonnet arré montés sur des mules ou, comme Guénaut, sur un cheval qui vous éclabousse; et des enterrements et la Justice, en grosse compagnie, qui « mène tuer un homme avec cérémonie ». Partout la boue était horrible et puante. Le proverbe disait :

1. Voyez G. Hanotaux, *Le cardinal de Richelieu*, t. I.

« Il tient comme boue de Paris ». Quand il pleuvait, on ne pouvait traverser la rue que sur une planche posée sur deux pavés.

Le plus hardi laquais n'y marche qu'en tremblant.

La nuit, lorsqu'au Marché Neuf tout était tranquille et calme, les voleurs s'emparaient de la ville. Les ténèbres leur assuraient l'impunité. Ce ne fut que vers 1660 qu'on se décida à suspendre une lanterne à l'entrée de chaque rue. Mais les coupe-bourses et les truands et ces échappés des galères qu'on appelait les Manteaux Rouges ne s'inquiétaient guère des rondes du guet. On n'osait point s'aventurer dehors après l'heure du couvre-feu. Heureux encore si l'on pouvait dormir, si des coups de pistolet ou des cris d'assassinés ne vous réveillaient pas en sursaut! A défaut de ces bruits tragiques, Boileau, dans son grenier, entendait les chats de toutes les gouttières et les rats qui semblaient se concerter avec les chats pour tuer son sommeil. A la pointe du jour il entendait aussi les coqs; et c'est un plaisir dont aujourd'hui nous sommes bien privés.

Mais il y avait tout de même de bonnes heures à passer dans ce maudit Paris. On allait faire carrousse, comme on disait alors, dans les cabarets à la mode, au *Mouton Blanc*, place du Cimetière-Saint-Jean, ou chez Crenet, *A la Pomme du Pin.* Boileau y rejoignait Furetière, Chapelle, Lafontaine, Racine et le comédien Champmeslé qu'on arrosait de champagne. C'était Racine qui payait : il y avait plus de droits que les autres. Et je ne parle pas des diableries à Saint-Germain avec le jeune de Sévigné! Cependant, quand on était las de sentir la mauvaise boue de Paris, las de voir passer des faquins orgueilleux, des pédants devenus ducs et pairs et des rimeurs affamés, las de rencontrer ces gens qui balaient le barreau de leur robe à longs plis et le vice

Qui va la mitre en tête et la crosse à la main,

quand on aspirait à trouver « quelque antre ou quelque roche »,

D'où jamais ni l'huissier ni le sergent n'approche,

on s'en allait tout bonnement à la campagne, et la campagne n'était pas aussi loin qu'aujourd'hui. On la rencontrait à Clignan-

court où le père de Boileau possédait une maison et une vigne. Elle vous souriait d'un faible sourire sur les hauteurs crayeuses et maigrement gazonnées de Chaillot. Elle vous invitait et vous aimait surtout à Auteuil. Là, c'était la vraie campagne d'où l'on ne découvrait plus, comme à Clignancourt, les moulins de la butte Montmartre, la vraie nature, bonne ménagère, qui doit prendre soin de la table des hommes. L'air y était sain. Les légumes y étaient savoureux. Antoine soignait ses melons suivant toutes les règles. Mais on y pouvait aussi « fouler le parfum des plantes fleuries », et l'on buvait le café sous un pavillon de verdure tout en admirant l'art du jardinier qui a su « diriger l'if et le chèvrefeuille ».

La famille de Boileau.

Tel était le Paris de Boileau, bruyant et grouillant, avec de longs faubourgs silencieux et sa campagne potagère. Sa famille, une vieille famille parisienne de robins, n'était pas moins curieuse et ne tient guère moins de place dans son œuvre. Son père, greffier à la grande Chambre du Parlement, homme doux, pacifique et justement renommé pour sa probité, s'était marié deux fois et avait eu seize enfants. Sa fortune était inférieure à sa réputation; mais enfin il avait assez gagné pour établir les dix enfants qui lui restaient et pour leur assurer après sa mort une subsistance honorable[1]. Tous ses fils étaient des originaux, entêtés, francs du collier, prompts à saisir les ridicules et d'un esprit qui pouvait varier en finesse, mais qui était toujours très mordant. Ils auraient composé une excellente troupe de comédiens. « Si mon frère Jacques, disait Nicolas, n'avait pas été docteur de Sorbonne, il l'eût été de la Comédie italienne. » Jérôme, l'aîné, qui succéda à son père et qui continua d'habiter la maison du Palais, avait moins de relief que les autres; mais il eut soin de prendre une femme plus excentrique à elle seule que toute la famille réunie. C'est de cette vieille maison que notre poète a gardé tant de souvenirs qui revivent dans ses vers. C'est là qu'il a vu, aux grands dîners, ces belles pyramides de

1. DES MAZEAUX. *Vie de Boileau.*

viandes que son *Repas Ridicule* nous décrit si copieusement. C'est là qu'un soir toute sa famille, en pénétrant dans la salle à manger, recula devant une étrange odeur de chou. On avait du monde à dîner. M. Boileau manda la cuisinière : « Êtes-vous folle de nous avoir fait une soupe aux choux? » La cuisinière protesta qu'elle n'avait jamais eu un aussi noir dessein. Et l'on cherchait d'où venait l'odeur, quand tout à coup on découvrit, sous la pyramide de viandes, un de ces lapins, animaux domestiques

Qui dès leur tendre enfance élevés dans Paris
Sentent encore le chou dont ils furent nourris.

« Enlevez le lapin », cria-t-on. On l'enleva, mais l'odeur resta et passa à la postérité. C'est dans cette maison qu'il vit débarquer un jour des cousins de province, campagnards avantageux « qui relevaient leur moustache »

Et leur feutre à longs poils ombragé d'un panache.

C'est là qu'il connut le parrain de son jeune frère, Jacques Tardieu, le lieutenant criminel de Paris, l'épouvantable avare qui devait périr assassiné par des voleurs avec sa triste épouse, et qu'il nous a peint dans sa *Satire des Femmes*. On le voyait

tout poudreux, tout souillé,
Couvert d'un vieux chapeau de cordon dépouillé,
Et de sa robe, en vain de pièces rajeunie,
A pied dans les ruisseaux traînant l'ignominie.

C'est là enfin qu'il put apprécier, dans la personne de sa belle-sœur, ce que l'humeur féminine a de plus extraordinaire. Elle l'eût dégoûté de toute envie du mariage, si une certaine froideur naturelle n'y avait pourvu. Mme Jérôme Boileau, dont la *Satire des Femmes* nous présente plusieurs images, était revêche et bizarre, mais encore plus bizarre que revêche. Elle avait le don d'inventer des noms ridicules. Un homme d'épée devenait dans sa bouche *un grand épétier*. Une femme lui déplaisait-elle? C'était *une grande Bacoule*, ou une *Pimbèche*, ou une *Orbesche*. Racine lui dut ainsi, par l'entremise de Boileau, le nom de sa célèbre plaideuse

Haute et puissante dame Yolande Cudasne,
Comtesse de Pimbèche, Orbesche, et cætera...

Malheureusement, Mme Boileau avait d'autres fantaisies. Dès que son mari la contrariait ou repoussait un de ses désirs, elle tombait en défaillance. On la portait sur son lit où elle revenait difficilement à elle, et on courait chercher le docteur. C'était cet assassin de Perrault. Il ne manquait jamais de la trouver malade. Terrible pour ses domestiques, il lui arrivait parfois de faire maison nette en l'absence de son mari. Elle les chassait tous et les remplaçait à l'instant. (Elle avait bien de la chance!) M. Jérôme rentrait : le portier lui demandait son nom. Assez surpris, il pénétrait dans ses appartements

Et cherchait vainement quelqu'un de connaissance.

Cette ville, ce palais, cette maison de greffier, ces personnages, il suffit de relire les *Satires*, les *Épitres* et le *Lutrin* pour les voir ressusciter à nos yeux. Les commentaires de Brossette, inspirés par Boileau lui-même, en précisent et en achèvent l'évocation. Bourgeois de Paris, il a su rendre merveilleusement son milieu et quelques aspects de sa ville. S'il n'a pas la verve jaillissante et drue du Molière des premières pièces ni du Corneille des comédies, il est pourtant avec eux le poète le plus pittoresque du XVIIe siècle. Mais ce pittoresque qu'il atteint, il ne le cherche pas. Il s'applique uniquement et studieusement à mettre en vers des choses, de petites choses, qui n'y ont pas encore été mises et à les y mettre *sans s'avilir*. Je relève dans une de ses lettres à Maucroix ce passage significatif : « Malherbe excelle surtout à dire les petites choses, et c'est en quoi il ressemble le mieux aux Anciens que j'admire surtout par cet endroit. Plus les choses sont sèches et malaisées à dire en vers, plus elles frappent quand elles sont dites noblement et avec cette élégance qui fait proprement la poésie ». Je crois qu'il se trompe ici sur la poésie et sur les Anciens et sur lui-même. Il s'imagine obéir à une règle quand il ne cède qu'à son génie de poète réaliste. D'ailleurs, il n'est ni le premier ni le dernier qui ait fait une théorie pour justifier son tempérament. Boileau n'a aucune invention; mais, dans un cercle restreint, il saisit les plus humbles détails, et il les ennoblit, — je veux dire qu'il les rend littéraires, — par la forme exacte et précise qu'il leur donne. En cela il représente bien, autant qu'un artiste peut le représenter,

ce vif esprit de la bourgeoisie parisienne qui aime les contours nets et qui ne déteste pas les tours de force ingénieux et réussis.

Boileau et la noblesse.

Mais il en représente encore mieux les goûts, les opinions, les idées, l'âme. M. Normand, dans l'ouvrage que j'ai déjà cité, observe qu'au XVII[e] siècle la bourgeoisie a des frontières singulièrement indéterminées. Mais la vieille classe des robins à laquelle appartient Boileau, c'est la classe bourgeoise qui monte. On en reconnaît les membres à ce qu'ils se piquent de noblesse. En 1697, l'Assemblée, chargée de la revision des titres, rendait un arrêt en bonne forme, qui déclarait Boileau noble de quatre cents ans. Ce « fils, frère, oncle, cousin, beau-frère de greffier » en est très fier et ne manque pas de l'envoyer à son jeune ami le lyonnais Brossette, futur commentateur de son œuvre et qui réunit des matériaux pour son apologie. Et Brossette de lui répondre : « La dernière lettre que vous m'avez fait l'honneur de m'écrire m'a enfin appris la confirmation de votre noblesse. La joie que m'a causée cette lettre obligeante ne pouvait être augmentée que par une nouvelle aussi agréable. » Vous retrouvez le même sentiment chez La Bruyère, mais avec une ironie concentrée et presque agressive : « Je le déclare nettement, afin que l'on s'y prépare et que personne un jour n'en soit surpris : s'il arrive jamais que quelque grand me trouve digne de ses soins, si je fais enfin une belle fortune, il y a un Geoffroy de La Bruyère que toutes les chroniques rangent au nombre des plus grands seigneurs de France qui suivirent Godefroy de Bouillon à la conquête de la Terre-Sainte : voilà alors de qui je descends en ligne directe. » Boileau est noble, il tient à l'être; et pourtant sa cinquième satire n'est qu'une éloquente dérision de la noblesse en tant qu'institution sociale. Que signifie la noblesse sans la vertu, la noblesse

Qui ne peut rien offrir aux yeux de l'univers
Que de vieux parchemins qu'ont épargnés les vers?

Êtes-vous d'honnêtes gens? Respectez-vous les lois? Savez-vous sacrifier votre repos à la gloire? Oh, alors

Voyez de quel guerrier il vous plait de descendre.
Choisissez de César, d'Achille où d'Alexandre.
En vain un faux censeur voudrait vous démentir,
Et, si vous n'en sortez, vous en devez sortir!

Vous prétendez que votre noblesse est authentique?

Mais qui m'assurera qu'en ce long cercle d'ans,
A leurs fameux époux vos aïeules fidèles
Aux douceurs des galants furent toujours rebelles?

Admirables vers et qui peuvent supporter la comparaison avec les vers oratoires d'un Corneille ou d'un Hugo! L'idée n'en est point originale, puisque Juvénal l'avait déjà exprimée en latin; mais ils prouvent que la bourgeoisie française s'était assimilé les idées de Juvénal et qu'elle se sentait grandir en face de la noblesse abaissée par le triomphe de la monarchie absolue. Le bourgeois ose s'écrier devant le noble qui, n'étant pas un héros, n'est plus qu'un fat :

On dirait que le ciel est soumis à sa loi
Et que Dieu l'ait pétri d'autre limon que moi!

Cette satire était dédiée à un des plus habiles courtisans, le marquis de Dangeau; et ce fut la première pièce de Boileau que Louis XIV entendit et approuva. D'ailleurs, par une contradiction qui ira s'accentuant au XVIIIe siècle et qui contribuera à la chute de l'ancien régime, ni la royauté ni l'aristocratie n'attachaient de réelle importance à ces attaques littéraires contre la cour ou contre la noblesse. Ceux qui les écoutaient et ceux-là mêmes qui les faisaient ne les considéraient que comme des exercices de rhétorique. L'éloge des vertus républicaines était bon à mettre en vers. Mais les idées ont une force qu'ils ne soupçonnaient pas! Boileau est noble quand il regarde au-dessous de lui; il serait volontiers égalitaire quand il regarde au-dessus. Ce trait bien bourgeois, qui n'est pas très marqué chez lui, le sera beaucoup plus chez l'enfant qui naissait en 1694, à quelques pas de son ancienne demeure, dans la maison de M. Arouet, ancien notaire au Châtelet et receveur des épices à la Chambre des comptes, le futur Voltaire.

Les travers du bourgeois.

Boileau a d'autres travers encore plus innocents et des goûts qui sentent leur bourgeoisie. Il est un peu pédant. Il l'est avec cette candeur et cet air d'honnête homme que Bussy-Rabutin admirait en lui. Il l'eût été probablement davantage s'il n'avait pas fréquenté chez M. de Lamoignon, dans ce salon où la causerie spirituelle tempérait l'austérité et où la science, fût-ce celle des vers, apprenait à se présenter avec enjouement. Il était né disputeur et croyait souvent avoir vaincu un adversaire qu'il n'avait fait que lasser. Et, comme il arrive aux disputeurs habitués à ce qu'on leur abandonne le champ de bataille, une résistance trop prolongée, une attaque trop vive, surtout quand elle partait d'un grand seigneur, éveillait sa susceptibilité et découvrait le petit fonds de pédantisme qu'il semblait avoir emprunté à Malherbe. Un jour M. de Seignelai, le fils de Colbert, l'avait entrepris et le harcelait. « Répondez, répondez à cela! » lui disait-il. « Comme je vis, raconte Boileau, que la chose était poussée avec une hauteur qui ne me convenait pas, j'eus le courage de dire : « Monsieur, j'ai toujours fait ma principale étude « de la Poétique; tout le monde convient même que j'en ai écrit « avec assez de succès. Si vous voulez que je vous réponde, il faut « que vous consentiez que je vous instruise au moins trois jours de « suite. » Après cela, je lui décochai six préceptes les plus importants d'Aristote. Il se sentit battu. Toute la compagnie riait dans l'âme, M. Racine en sortant me dit : « O le brave homme que « vous êtes! Achille en personne n'aurait pas mieux combattu que « vous. » Cette petite scène, tirée du *Bolœana*, nous montre notre Boileau dans un de ses légers accès d'humeur pédantesque. Je ne sais de qui la compagnie riait; mais j'ai dans l'idée que la sortie du poète était plus amusante que la retraite du marquis, et qu'il y avait de l'ironie dans la cordialité des compliments de son ami Racine, infiniment plus souple que lui et toujours prêt à le lâcher devant les grands ou devant le roi.

Vaniteux, il l'était, mais d'une vanité qui se confondait souvent avec un légitime orgueil. Contrairement à ce qu'il dit dans son *Art poétique*, il aimait qu'on le louât et fort peu qu'on le con-

seillât. « Tu es plus ivre de tes vers que je ne le suis de mon vin! » s'écriait Chapelle. Il se citait volontiers, et chaque fois qu'un de ses anciens vers lui revenait en mémoire, il s'en déclarait satisfait : « Je ne le désavouerai pas même aujourd'hui! » Sa correspondance et ses entretiens avec Brossette sont émaillés de naïvetés plaisantes. Un jour qu'ils relisaient ensemble sa huitième Satire, ils arrivèrent au passage où un usurier enseigne à son fils que tout le secret de la richesse tient en ces quelques mots :

Cinq et quatre font neuf : otez deux, reste sept.

« Remarquez-vous ce vers? dit Boileau. — Certes! dit Brossette. Il est serré. — Remarquez bien, reprit Boileau, qu'il décrit les deux premières règles de l'arithmétique qui sont l'addition et la soustraction. » Le soir venu, Brossette s'empressa de coucher par écrit cette remarque substantielle. Un autre jour, il lui envoie dans une lettre une Enigme qu'il a composée à l'âge de dix-sept ans « et qui est pour ainsi dire son premier ouvrage ».

Du repos des humains, implacable ennemie,
J'ai rendu mille amants envieux de mon sort,
Je me repais de sang et je trouve ma vie
Dans les bras de celui qui recherche ma mort.

Il l'avait oubliée, mais il s'en est souvenu la veille en revoyant la maison que son père possédait au pied de Montmartre et où il l'avait composée. « Je vous l'envoie, dit-il en badinant, pour que vous l'examiniez à la rigueur. » Brossette, qui connaît l'art de flatter son maître et qui avait, en ce moment-là, à se faire pardonner certaines petites critiques malencontreuses sur le *Passage du Rhin*, dont le maître l'avait sévèrement tancé, Brossette devant l'Enigme tombe en extase. « Votre Enigme a tant de beauté et de justesse que je ne la prendrais pas pour l'ouvrage d'un jeune homme, si vous ne m'aviez pas averti de l'âge auquel vous l'avez composée. On ne croirait pas d'abord qu'un si petit sujet, qu'une Puce enfin, puisqu'il faut la nommer, pût fournir des expressions et même des idées si nobles, si grandes et si magnifiques! » Boileau accepte sans broncher ces frénétiques hyperboles. Mais ce ne sont là que des faiblesses. Voici qui est plus grave. Il pouvait mettre à profit, comme il le dit à Racine dans son épître

sur l'*Utilité des Ennemis*, les malignes fureurs de ses adversaires. Mais il n'en traitait pas moins leurs réponses de libelles diffamatoires. Son amour-propre souffrait plus qu'il ne voulait l'avouer des épigrammes de ses victimes, même insipides et même signées de Cotin. Quand Boursault le drapa dans sa comédie intitulée *La Satire des Satires*, Boileau n'y tint plus et fit démarches sur démarches pour en interdire la représentation et pour en arrêter la vente. « Il y réussit par la protection du premier président de Lamoignon. Mais il se garda bien de se vanter de ce succès devant le public et la postérité[1] ». Il est fâcheux qu'on surprenne ainsi chez Boileau ce procédé dont Voltaire se servira plus tard contre les Fréron. Mais l'indépendance du caractère n'implique pas toujours une notion juste de la liberté. Le bourgeois français aime assez que le gouvernement protège son esprit frondeur, et il confond volontiers sa cause avec celle de l'État.

Qui méprise Cotin n'estime point son roi
Et n'a, selon Cotin, ni Dieu, ni foi, ni loi.

Assuré du côté des pouvoirs publics, le bourgeois s'adonne avec plaisir aux propos gaillards et aux joussances de la table. Boileau très chaste dans sa vie, avait une tendance à l'être un peu moins dans ses paroles; mais il est probable que, s'il s'en corrigea très vite, ce fut encore sous l'influence de Lamoignon. Du reste, sa gaillardise se répandait plutôt en chansons à boire et se manifestait surtout en présence des vieux crus. Il y a quelque chose d'un Rabelais de bonne compagnie dans l'auteur du *Repas ridicule* et du *Lutrin*. Il s'entendait à traiter ses hôtes, et l'on sait qu'il mérita d'être félicité, pour certain dîner d'Auteuil, par Broussin, ce célèbre gourmet qui donnait « des repas d'érudition » et qui reconnaissait dans une omelette aux champignons que le pied d'une mule les avait foulés; car, disait-il, « cela met un champignon au dernier période de la perfection ».

Les sages épicuriens sont d'ordinaire très soucieux de leur santé, et les bourgeois se montrent peut-être plus empressés que les autres à nous entretenir de leurs petites misères. Dès que Boileau est malade, sa maladie l'absorbe au point qu'il semble oublier ses vers. Une bonne partie de sa correspondance

1. REVILLOUT, *La Légende de Boileau.*

avec Racine est remplie de son extinction de voix, et des alternatives d'espoir et de désespoir qu'il traverse, quand il est aux eaux de Bourbon. Tous les soirs il espère se réveiller le lendemain avec une voix sonore, et quelquefois, après son réveil, il demeure longtemps sans parler pour garder un peu d'espérance. On le saigne; on le purge; on lui fait avaler chaque matin quinze verrées d'eau. Mais où l'affaire devient d'un comique digne de Molière, c'est quand il s'agit pour lui de prendre des bains. La Faculté n'est pas d'accord. Fagon affirme que les bains lui rendront la voix; mais Bourdin lève au ciel des yeux tristes et l'apothicaire hoche la tête. Boileau est décidé. Il tentera l'aventure du bain. « Ce sera un noviciat terrible! » écrit-il à Racine. Il la tente. Ses valets en frémissent. La frayeur est peinte sur leur visage. Enfin il en sort, et, à une question qu'on lui pose, il répond un *non* à pleine voix qui ébahit les assistants et la servante. « Je crus l'avoir prononcé par enchantement. » Sa joie fut de courte durée. Nous lisons dans la lettre suivante : « Le monosyllabe que j'ai prononcé n'a été qu'un effet de ces petits tons que vous savez qui m'échappent quelquefois quand j'ai beaucoup parlé; et mes valets ont été un peu trop prompts à crier au miracle. » Tout est à recommencer. Il ne sait pas que, dans quelques mois, sa voix lui reviendra au moment où il s'y attendra le moins; et il se décourage; et il pleure : « J'ai honte de moi-même et je rougis des larmes que je répands en vous écrivant ces derniers mots. »

Les larmes de Boileau sont rares, et sa sensibilité ne fut jamais très vive. Sous ses manières respectueuses et réservées à l'égard des femmes, je crains qu'il ne cachât la même hostilité dédaigneuse et la même défiance qui apparaissent dans les bourgeois de Molière et dans ceux de notre ancienne société. Elles ont évidemment gêné ce vieux garçon. Et, par exemple, elles lui ont enlevé son domestique Planson qui l'avait servi pendant quinze ans et dont il espérait que la main lui fermerait les yeux. Mais le misérable a épousé, sans lui en rien dire, « une malheureuse femme qui a corrompu en lui toutes ses bonnes qualités ». D'ordinaire, le misogyne est un homme qui ne déteste les femmes que pour les avoir trop aimées et dont les invectives ont comme un arrière-goût d'amour. Mais la satire que Boileau écrivit

contre elles ne veut dire que ce qu'elle dit. Elle est d'une franchise irrémédiable. Cependant il avait eu son roman, aux jours de sa jeunesse, où il lisait, avec beaucoup d'admiration, ceux de la Calprenède et de Mlle de Scudéry. Il aima la nièce d'un chanoine de la Sainte-Chapelle, Mlle de Bretouville, qu'il souhaitait d'épouser et qui se fit religieuse. Cette ombre de jeune fille qui s'efface au seuil d'un couvent n'a laissé dans son œuvre qu'un souvenir : les deux stances à Sylvie que Lambert mit en musique et que le roi, dit-on, aimait à entendre chanter. Mais il ne faut pas exagérer l'insensibilité de Boileau. Il y a bien des façons de donner son cœur. Et pensez-vous que La Fontaine, dont on vante, je ne sais trop pourquoi, les qualités d'ami, ait mieux connu l'amitié que Boileau? Boileau aima profondément Racine. La magnifique Epître qu'il lui adressait n'est pas seulement un chef-d'œuvre d'éloquence : elle est aussi un chef-d'œuvre d'amitié délicate. Je crois qu'il l'aima peut-être plus ou mieux qu'il ne fut aimé de lui; je crois qu'il s'en aperçut et qu'il en souffrit. Racine était trop souple, et ses finesses causaient quelquefois de l'impatience à son robuste ami. Cela se sent à certains mots qui lui échappent dans ses entretiens avec Brossette. Sur ce point, comme sur plusieurs autres, la thèse de M. Masson-Forestier me paraît très juste[1]. Non seulement il aima Racine, mais il fut pour ses fils comme un oncle bienveillant et presque tendre, l'oncle d'Auteuil. La grâce modeste des demoiselles Racine lui faisait oublier sans doute son acariâtre nièce, Mlle Despréaux, la fille de Mme Jérôme. Quant à la femme de Racine, bonne personne très bornée mais d'humeur très égale, il est vraisemblable que Boileau ne la trouva jamais gênante.

Les idées de Boileau.

Tout compte fait, Boileau n'a que des travers sympathiques, et il possède des vertus admirables. Je n'insisterai pas sur son désintéressement, d'autant que je n'en comprends pas toutes les beautés. Pourquoi ne voulut-il jamais toucher un sou du produit de ses ouvrages? Il recevait bien une pension du roi! En vérité,

1. MASSON-FORESTIER, *Racine*. (Librairie du *Mercure*, 1911.)

il gâtait le métier; et ce n'était guère aimable pour les confrères qui n'avaient pas hérité les douze mille écus du père Boileau et à qui la fortune avait refusé des successions et des pensions. Mais ce désintéressement a de très nobles côtés. « J'étais audacieux dans ma jeunesse, disait-il un jour à Colbert, et je parlais avec une courageuse liberté. » Rien de plus exact que cet éloge qu'il se décerne à lui-même. Il eut une superbe vaillance et ne s'attardait point à compter le nombre de ses ennemis ni à mesurer leur influence, quand il s'agissait

De venger la raison des attentats d'un sot.

Ce sot pouvait être évêque et duc comme l'ancien abbé de la Rivière, ou le mieux renté des beaux esprits et le plus en crédit comme Chapelain : Boileau fonçait sur lui. Il se sentait fort de son bon sens et plus fort encore de sa sincérité. Toute sa doctrine morale repose sur le même principe que sa critique littéraire : l'amour de la vérité. Ce qu'il demande aux âmes, c'est ce qu'il a demandé aux esprits.

Rarement un esprit ose être ce qu'il est.

Soyons donc nous-mêmes et soyons sincères avec nous-mêmes.

Sais-tu pourquoi mes vers sont lus dans les provinces,
Sont recherchés du peuple et reçus chez les princes ?
Ce n'est pas que leurs sons agréables, nombreux,
Soient toujours à l'oreille également heureux...
Mais c'est qu'en eux le Vrai du Mensonge vainqueur
Partout le montre aux yeux et va saisir le cœur,
Que le Bien et le Mal y sont prisés au juste,
Que jamais un Faquin n'y tient un rang auguste,
Et que mon cœur toujours conduisant mon esprit
Ne dit rien au lecteur qu'à soi-même il n'ait dit.

C'est au nom de la vérité qu'il attaque les méchants auteurs, les bouffons, les emphatiques et les précieux : c'est au nom de la justice, cette forme de la vérité, qu'il attaque les traitants et les hommes de finance. J'entends gronder dans ses vers la protestation de la vieille bourgeoisie honnête contre la vénalité des charges et la ploutocratie naissante. Là encore, ses idées n'ont rien d'original. La Bruyère, Bourdaloue, Saint-Simon ont dénoncé plus âprement que lui le pouvoir de l'argent. Et, soit dit en passant, Bourdaloue est logique, qui rabaisse toutes les

puissances de la terre devant la Croix. Saint-Simon est logique, qui veut rétablir la noblesse dans toute son ancienne force et qui n'admettra jamais qu'un roturier enrichi puisse valoir un noble. Mais ni La Bruyère ni Boileau ne le sont, car ils ne comprennent pas qu'en ébranlant les droits de la naissance, ils favorisent l'élévation de cette nouvelle classe sociale qu'ils redoutent. M. Normand, à la fin d'une étude où il nous montrait les ravages que la vénalité avait causés dans la société du XVIIe siècle, concluait qu'après tout « si l'argent avait été un dissolvant, il avait été aussi à sa manière un reconstituant et qu'à cette époque il était l'agent démocratique le plus efficace et le plus sérieux ». C'est une des raisons pour lesquelles nous applaudirons, non à l'inconséquence de Boileau, mais aux vers où sa bile s'échauffe contre les Turcaret de son temps.

> Prends-moi le bon parti : laisse là tous ces livres...
> Sache quelle province enrichit les traitants,
> Combien le sel au roi peut fournir tous les ans.
> Endurcis-toi le cœur. Sois arabe, corsaire,
> Injuste, violent, sans foi, double, faussaire.
> Ne va point sottement faire le généreux
> Engraisse-toi, mon fils, du suc des malheureux!
> Quiconque est riche est tout...
> Il est aimé des grands, il est chéri des belles.
> Jamais surintendant ne trouva de cruelles.
> L'or même à la laideur donne un teint de beauté...

Les beaux vers! Et ceux-ci, qui me semblent plus beaux encore :

> J'estime autant Patru, même dans l'indigence,
> Qu'un commis engraissé des malheurs de la France!

La poésie de Boileau a quelquefois cet accent patriotique qui nous prend si doucement le cœur. Ce brave homme a beaucoup aimé son pays et son roi. Cependant les désastres de la fin du règne l'étonnèrent plus qu'ils ne paraissent l'avoir assombri. Il n'en parle que par allusion et avec la mauvaise humeur d'un homme qui ne comprend pas que l'étranger devienne si insolent. Il n'avait jamais eu de goût pour l'étranger. Il lisait l'italien; il savait l'espagnol. Mais son entrée dans les lettres avait coïncidé avec le moment où nous avions retiré des littératures espagnole et italienne tout ce qu'elles pouvaient nous donner. Il était bon qu'un garde-barrière protectionniste arrêtât pour un temps

l'invasion. On sait de quel entrain Boileau décria les extravagances de l'Arioste, le clinquant du Tasse et les folies des rimeurs « delà les Pyrénées ». Il fit en somme ce que, dans d'autres circonstances moins favorables, Voltaire essaya de faire, lorsqu'il vit grandir et s'étendre l'influence anglaise ; — ce qu'il y a une quinzaine d'années Jules Lemaître faisait quand il s'élevait contre les Scandinaves et les Russes. Au fond, tous ces gens du Midi, — il ignorait ceux du Nord, — ne lui disaient rien qui vaille. Sur ses vieux jours, il se réconcilia un peu avec le Portugal, parce qu'un Portugais, le comte d'Ericeyra, traduisit *l'Art poétique*, et vint lui rendre visite avec sa mère. Il en fit même un bel éloge : « Il ne me paraît point, dit-il, que le soleil leur ait trop échauffé la cervelle. »

Ce qu'il veut avant tout, c'est qu'un auteur français soit Français. Mais être Français pour lui, ce n'est point connaître nos traditions. Il ignore presque tout de notre passé. Il fera commencer l'histoire de notre poésie à Malherbe avec la même injustice et le même aveuglement que ceux qui font commencer l'histoire de France à la Révolution. Brossette ayant exprimé dans une de ses lettres l'émerveillement que lui causait je ne sais plus quel habile sorcier, Boileau lui répond : « En vérité, mon cher monsieur, je ne saurais vous cacher que je ne puis concevoir comment un aussi galant homme que vous a pu donner dans panneau si grossier... C'était au siècle de Dagobert et de Charles Martel qu'on croyait de pareilles impostures ; mais, sous le règne de Louis le Grand, peut-on prêter l'oreille à de pareilles chimères ?... » Être Français, c'est être éminemment raisonnable, le plus raisonnable des hommes, sous le plus raisonnable des règnes, dans la plus raisonnable des religions.

Il n'avait jamais été libertin ; mais il fut longtemps un chrétien tiède. Il écrivait en 1687 à Racine, des eaux de Bourbon : « J'aurais bien besoin de votre vertu et surtout de votre vertu chrétienne, mais je n'ai pas été élevé comme vous dans le sanctuaire de la piété... (Ma mauvaise santé) me dégoûte fort de toutes les choses du monde sans me donner néanmoins, ce qui est plus fâcheux, un assez grand goût de Dieu. » On a souvent noté en lui la vieille malice gauloise qui s'égaie de la paresse des moines et de l'ambition du clergé :

Abîme tout plutôt : c'est l'esprit de l'Eglise!

Malice foncièrement bourgeoise : on la retrouvait même chez l'austère de Lamoignon. « M. de Lamoignon, écrivait Guy Patin, est fort sage et fort civil, et dit en souriant qu'il ne faut point dire du mal des Jésuites et des moines, mais pourtant il est ravi quand il m'échappe quelque bon mot contre eux. » Ce plaisir, Boileau le goûta jusqu'à la fin. Mais, peu à peu, l'âge aidant, et peut-être sous l'influence du grand Arnaud, il devint plus strict et accomplit avec plus de rigueur ses devoirs de piété. Tandis que Racine allait par la religion à la vertu, Boileau allait par la vertu à la religion. Également ami des Jésuites et des Jansénistes, il n'arriva point à prendre parti sur le démêlé de la grâce. Quelquefois il se couchait Janséniste tirant au Calviniste, et il était tout étonné de se réveiller Moliniste approchant du Pélagien. Il en conclut que leur différend n'était qu'une vraie dispute de mots, ce qui est une aussi grosse erreur que de ne voir dans l'origine du protestantisme qu'une querelle de moines. Mais les cours de théologie qu'il avait suivis après ses cours de droit lui avait laissé l'impression qu'en passant du Palais à la Sorbonne, la Chicane n'avait fait que changer de robe. Et, dans la dernière partie de sa vie, retiré de la littérature, où les sous-Pradons triomphaient, mais l'humeur toujours combative, il recommença contre les subtilités théologiques la bataille qu'il avait livrée jadis à la préciosité. Il attaqua le mysticisme et le quiétisme

Qui croient posséder Dieu dans les bras du démon.

Il déclara la guerre aux casuistes qui, à force de raffiner sur l'amour de Dieu, finiraient par délivrer l'homme

De l'importun fardeau d'aimer son Créateur.

« Ces fiers scolastiques me demanderont peut-être où j'ai pris mes degrés?

— Pour décider qu'un homme, qu'un chrétien
Est obligé d'aimer l'unique auteur du bien,
Faut-il avoir reçu le bonnet doctrinal? »

C'est sur le même ton que, trente années auparavant, il s'écriait :

On sera ridicule et je n'oserais rire?

Il n'a pas changé. Il représente toujours cette bourgeoisie dont le génie s'est efforcé, au cours des siècles, d'amener à la clarté des libres discussions et, pour ainsi dire, au tribunal du bon sens les questions que les initiés se réservaient dans l'ombre de l'école. Sa dernière satire fut contre l'*Equivoque*. « Je me sens quelquefois, disait-il, en des dispositions d'esprit où je voudrais de bon cœur n'avoir de ma vie composé que ce seul ouvrage. » Elle résumait en effet une existence dont tout le talent avait été employé à chasser l'équivoque de la littérature et des idées communes où cette fille d'enfer pouvait s'embusquer. Mais en la chassant, l'excellent homme chassait plus qu'elle. Il proscrivait tout ce que sa raison ne comprenait pas, tout ce que comprenait ou devinait le cœur d'un Pascal. Il retranchait du royaume de la pensée les provinces mystérieuses où l'on pénètre avec d'autres lumières que celle du bons sens. Il faisait pis encore! « Il n'est pas, écrit M. Lavisse, de propos plus révolutionnaire que celui que tint Boileau pour justifier sa répugnance à étudier le droit : « La raison que l'on cultive dans cette étude, disait-il, *n'est pas la raison humaine* et celle qu'on appelle le bon sens, mais une raison particulière, fondée sur une multitude de lois qui se contredisent les unes les autres. » Cette raison est bien celle à qui la Révolution dressera des autels [1] ». Ce n'est pas Boileau, c'est toute la bourgeoisie qui s'y achemine.

Il n'en reste pas moins pour nous, qui sommes plus soucieux que lui de nos traditions, un des plus probes esprits et un des plus sûrs artistes de notre passé infiniment glorieux. Nous l'aimons pour ses belles qualités qui sont de notre race et aussi pour ses travers innocents qui sentent le terroir et qui nous le rendent peut-être plus intimement cher.

André Bellessort.

1. Ernest Lavisse, *Histoire de France*, t. VII.

Un poète de l'Auvergne :

Arsène Vermenouze

Qu'il ait toujours existé sur le sol de la France, en quelque province que ce soit, des poètes du terroir, une Anthologie récente vient de le montrer avec éclat; mais par un phénomène, qui semble étrange d'abord et qui s'explique aisément à la réflexion, à mesure que déclinait la vie provinciale, ce chant, qu'il fût protestation ou regret, est devenu plus ample et plus assuré. L'exemple glorieux de Mistral, depuis cinquante ans, a été pour cette sorte de poésie un encouragement très efficace. Elle a pris l'habitude de substituer à des couplets vagues sur la nature des évocations précises, non point seulement descriptives, mais pénétrées le plus souvent d'un sentiment de tendresse filiale. Elle s'est faite, sinon populaire, au moins accessible à la plupart des esprits, en leur parlant de choses qu'ils doivent connaître et chérir. Enfin, elle a su très souvent rester originale, justement parce qu'elle restait en contact avec la terre dont elle était née.

Parmi tous ces poètes de terroir, il en est un, tout récemment disparu, mais dont le souvenir est vivant encore, qui doit tout entier son talent, son développement, son existence même de poète à cette doctrine littéraire. On peut dire que sans elle, Arsène Vermenouze, qui restera comme un bon poète de l'Auvergne, n'eût point écrit de vers ou n'eût écrit que des vers faciles, sans originalité, sans vie, et sans aucune chance de survivre à une réputation provinciale de quelques années... Et ceci n'est point pour diminuer Vermenouze, puisque l'on n'est point seulement poète par l'exercice d'une virtuosité, qui fatigue vite le lecteur, mais par la richesse de sa vie intérieure et par le choix que l'on sait faire de ses thèmes d'inspiration[1]...

1. A consulter sur Vermenouze : Armand Praviel, *L'Empire du soleil*. — Armand Praviel et J.-R. de Brousse, *Anthologie du Félibrige*.

*
* *

D'ailleurs sa biographie est là pour appuyer notre affirmation. Elle est tout à fait caractéristique : Vermenouze est un tard venu à la littérature ; à vrai dire il y a bien peu de littérature dans son cas. Ce n'est point un lettré, comme on l'entend d'ordinaire, en ce sens qu'il n'a pas reçu la vieille éducation classique, lui qui n'a fréquenté dans son enfance que l'école primaire supérieure d'Aurillac et n'a point, comme Mistral et la plupart des Félibres, pratiqué les poètes anciens. Et ce n'est pas non plus un littérateur, ce n'est pas le moins du monde un homme de lettres....

Dès sa jeunesse on le voue au commerce, où son père a commencé une petite fortune. Il se laisse faire, et sans déplaisir. Car le commerce pour un Auvergnat, ce n'est pas la Bourse, les maisons de banque, le comptoir, c'est l'émigration, c'est le voyage en Espagne, en Afrique, en Italie, et comme on n'y est pas occupé toute la journée à passer des traites, il reste du temps pour regarder, pour s'enivrer de lumière, de couleurs et de musique. Il reste du temps aussi pour lire, et plus d'une fois l'oncle Jarric surprit son neveu Arsène « fourrant son long nez », on était en 1868, dans la *Légende des Siècles.*

De ces courses d'émigrant, de ces lectures éparses, mais d'autant plus savoureuses qu'elles étaient difficiles, Vermenouze rapportera quelques-unes de ses plus belles inspirations. C'est sans doute cet exil qui le fit poète ; l'horizon pour lui s'élargit, il vit d'autres peuples, d'autres pays, il en garda d'éclatantes visions, mais en même temps, il prit conscience de sa valeur propre, de son tempérament, de sa race, et quand il retourna au pays, il en avait été séparé assez longtemps pour le mieux comprendre, pour l'aimer d'un amour plus profond puisqu'il y avait au fond de cet amour quelque souffrance, pour s'y attacher fermement et le célébrer avec enthousiasme. Alors dans la joie de se retrouver chez lui, il ne rendit point justice à la vertu de cet exil qui l'avait si fortement trempé.

Il dura quinze ans, cet exil. Après quoi l'on vit revenir vers Aurillac, Arsène Vermenouze, mûri et enrichi, qui se mit à diri-

ger dans son pays une fabrique de spiritueux. Peu après, en même temps qu'à l'aisance, il parvint à la poésie. Il avait passé quarante ans.

On raille souvent les poètes tardifs. Il semble que la poésie porte en soi quelque chose de juvénile et qu'il y ait quelque ridicule à s'y mettre sur le tard; c'est une Agnès, pense-t-on, qui ridiculise à coup sûr son Arnolphe. Trop souvent il en est ainsi; on trouve dans quelque petite ville un pacifique retraité, qu'a saisi la manie de la rime et qui rime fâcheusement. Toutefois, il ne faut pas oublier, je pense, que La Fontaine débuta, lui aussi, la quarantaine passée. L'œuvre, tardivement publiée, peut supposer une longue préparation; l'inspiration, longtemps refoulée, peut s'épancher dans l'âge mûr avec plus de force et d'éclat. Nous voyons très bien le jeune Arsène, dans ses voyages, poète en action, emplissant ses yeux de beaux spectacles aux pays méridionaux.... Peut-on écrire en voyage? Non, mais au retour tous ces souvenirs et les joies aussi du pays retrouvé veulent s'exprimer. Le tempérament, longtemps contenu, se donne cours. Il n'y a point là de ridicule.

Toutefois on peut penser qu'au fond de son village d'Auvergne, A. Vermenouze n'eût point osé se manifester, si le Félibrige n'eût point existé. Ce Félibrige, si par certains côtés il a mérité qu'on en sourie, reste pourtant digne de la plus haute estime, en ceci qu'il a donné à des poètes sincères et modestes de la terre méridionale, le sentiment de leur originalité et le courage de leur œuvre. Débuter dans un village auvergnat par des vers français, c'est risquer d'éveiller peu d'échos, mais rimer en dialecte auvergnat semble aisé et presque nécessaire. Le grand exemple de Mistral est là pour prouver que l'on peut être poète, si l'on sait exprimer la vie locale dans un dialecte approprié. Et Vermenouze sent que c'est tout d'abord au Félibrige qu'il faut aller. Il constitue une école félibréenne, il fonde une revue auvergnate, *La Cobreto*, il publie un volume en dialecte d'Aurillac, *Flour de Brousso* (1896). Il est couronné par l'Académie toulousaine des Jeux Floraux, il est élu majoral du Félibrige, et ce premier volume, épuisé rapidement, est aujourd'hui introuvable.

Vermenouze n'abandonna jamais le dialecte natal, auquel il

devait ses premiers succès, auquel il consacra son dernier volume, et qu'il épura selon les méthodes félibréennes. Mais, soit qu'il fût tenté par le désir d'atteindre un public moins restreint, soit qu'il crût qu'il fallait, pour rendre plus largement hommage à son pays, se servir d'une langue plus accessible à tous, soit qu'il voulût faire la preuve qu'il n'était pas seulement poète dialectal, c'est en français qu'il écrivit son second volume : *En plein Vent. Sonnets d'Auvergne* [1]. Exemple intéressant pour les poètes du Midi. La plupart d'entre eux n'ont pas voulu ou n'ont pas pu écrire en français et de la sorte on a pu les accuser de n'apparaître poètes qu'à travers le prestige du lointain que donne toujours une traduction. Seuls quelques-uns, tels que cet Emmanuel Delbousquet, mort aussi tout récemment dans le pays d'Albret, ont manié avec un égal bonheur les deux langues. Vermenouze fut de ceux-là, et c'est en français encore qu'il écrivit son troisième volume : *Mon Auvergne* [2], qui lui valut cette fois une récompense de l'Académie française et une réputation plus large. Mais sans se laisser griser par ce succès et sans chercher à le renouveler, il revint à son dialecte, tout rude qu'il fût, fit de nouveaux efforts pour en fixer la grammaire et l'orthographe, y consacra quelques-unes de ses plus belles inspirations dans son important et dernier volume : *Jous la Cluchado* [3]. Quelques mois après il s'éteignait, au seuil de la soixantaine, n'ayant pu jouir longtemps de sa réputation tardive...

*
* *

Ce qu'un tel poète doit être, d'après une telle existence, on le pressent tout de suite : son inspiration, peut-on dire, pivotera autour de ces deux axes qui furent ceux mêmes de sa vie, l'amour du pays et le sentiment, désir ou regret, de l'émigration... Son pays et les pays étrangers, en une opposition constante, voilà les deux termes de cette poésie. Mais comme c'est son pays qu'étant enfant il connut d'abord, comme c'est vers lui qu'il revint après son exil, en lui qu'il voulut mourir, c'est ce pays

1. Stock, éditeur, Paris, 1900.
2. Plon, éditeur, Paris, 1904.
3. Imprimerie moderne, Aurillac, 1909.

avant toute chose qu'il chantera, et cette vision d'émigrant, ce ne sera pour lui qu'un intermède, ainsi que dans sa vie auvergnate le furent ces quinze années d'Espagne, d'Afrique et d'Italie... Mais puisque aussi il a travaillé à la régénération d'un dialecte d'oc, qu'il a été majoral du Félibrige, nous trouverons chez lui l'expression des sentiments félibréens, qu'il n'a pas inventés sans doute, mais qu'il a su du moins exprimer avec une force un peu rude, telle qu'elle convenait à son public. Et le tout fait une poésie, qui n'est pas toujours très raffinée et très souple, mais une poésie tout de même, qui a de la fougue et de la couleur, une poésie, peut dire le poète,

> Où l'azur enflammé du ciel d'Andalousie
> Se mêle au pâle et tendre azur de notre ciel.

Chanter la douceur de son pays, l'amour que l'on a pour lui, ses souvenirs d'enfance, cela est d'une inspiration très saine, mais ne signale pas spécialement un poète, à moins qu'il ne donne de ses sentiments louables, mais vagues, une expression originale. L'originalité de notre poète lui vient de son pays même, comme à plus d'un poète du terroir, mais encore faut-il qu'il ne l'ait ni travesti ni diminué. Son mérite vient de ce que voulant être le poète de l'Auvergne, il a osé l'être pleinement, qu'il a bravé les faciles plaisanteries, qu'il n'a rien renié de sa « montagne bourrue », et de la sorte, par ses vers pleins, drus, vigoureux, il a montré que si parfois sa race semblait pesante c'est qu'aussi elle était grave, que sa lourdeur était celle d'un esprit réfléchi et le poids d'un corps assez robuste pour rendre fertile la terre entre les coulées de basaltes... Et ce qu'il a chanté, ç'a été cette rude montagne, couverte de bruyères, de genêts, de châtaigniers, de sapins, dans cette montagne le village où se trouve la maison familiale, avec ses veillées, ses traditions, ses humbles fêtes, autour de ce village, la vie pastorale qui fait la richesse du pays, les chasses, les pêches, les troupeaux de chèvres, les grands bœufs rouges, les vaches laitières; enfin comme une toile de fond, sous le soleil, la vallée de la Garonne, vers où descendent les eaux de son Auvergne et les émigrants qui vont en Espagne...

Et la voici, telle que nous la voyons dans ses poèmes, son

Auvergne, érigée sur un socle de basalte, statue cyclopéenne qui occupe le cœur de la France; — la voici, avec ses masses rocheuses dressées sur l'horizon comme les énormes tentes d'un camp formidable, fait pour résister aux envahisseurs du sol gaulois, ou comme des lions vigilants que les grands vents font rugir à pleines gueules; la voici, la montagne bourrue, vêtue de ses grands arbres, les chênes centenaires, qui semblent soutenir tout le ciel sur leurs troncs noueux et crevassés, les sapins, qui tout autour des vieux cratères ont des houles et des remous d'océan, les châtaigniers surtout, qui sur le sol âpre, où nul autre arbre ne peut pousser, parmi le sable rouge, laissent tomber à l'automne leurs fruits piquants, d'où sort une des richesses du pays; la voici, la montagne sombre, qu'éclaire d'instant en instant la fraîcheur courante des sources, des torrents précipités entre les roches déchiquetées aux aspects fantastiques, parmi les gorges effrayantes, les torrents aux eaux vertes, si limpides qu'on y voit errer les truites, recherchées pour les fins repas; — avec ses pâturages, ses *devès* où viennent paître les bœufs aux grands souffles farouches, couchés, rouges, dans les herbes vertes, ou groupés sous les rameaux d'un vieux chêne patriarcal, qui semble les bénir en allongeant sur eux ses rameaux augustes; — avec ses landes tristes, où les vanneaux miaulent, où passent les canards sauvages, où les hérons se dressent sur leurs pieds roses en faisant claquer leur bec; — avec ses grands plateaux, couverts d'ajoncs, de genêts que le printemps comble d'or, ses longs espaces de bruyères que l'automne fait roses et violettes; — enfin, la voici avec ses hivers rudes, quand la neige couvre les chemins, les fermes, les villages, où toute vie est suspendue, concentrée au foyer de famille, tandis que le grand vent glacé, l'*écir*, mugit sur les plateaux désolés, — et ses printemps au contraire, où, neige fondue, l'eau coule de tous côtés le long des pentes gazonnées, où les troupeaux sortent peu à peu des étables et montent vers les pâturages, — et le voici enfin ce pays d'Auvergne, tel qu'on le découvre d'un de ses fameux sommets avec ses pics dressés en plein ciel, ses villages perchés au flanc des coteaux ou réfugiés dans les vallées, ses ruisseaux clairs qui dégringolent le long des pentes et deviennent peu à peu des rivières en marche vers la Garonne. Tout entier, avec

sa rudesse et sa beauté farouche, dans les vers du poète se dresse le pays arverne, forteresse de la Gaule. Dans ces poèmes âpres, rugueux comme le basalte, ce pays ne devient point trop joli; devant leur naïveté, leur simplicité robuste, qui ne travestit point la nature, nous avons moins à regretter que Vermenouze n'ait pas été un artiste. A-t-on le loisir de l'être au cœur d'un rude pays?

Dans une telle nature, en effet, l'homme est en lutte constante avec la terre, le vent et la neige. On sent que la vie de la famille et du village doit être très intense, très resserrée, car les groupes humains se tassent étroitement devant la nécessité. Ce sentiment du village et de la famille, nous le trouvons très fortement exprimé dans les livres de Vermenouze, et ce n'est point seulement attendrissement facile et de tout pays, mais le sûr indice qu'une vie familiale très forte existe en Auvergne, comme au reste dans tous les pays de montagnes....

Son village, le poète en parle avec attendrissement; il l'évoque avec son vieux clocher, chantant pour les angelus, pour les baptêmes et pour les deuils, le ruisseau qui le traverse, au bord duquel on fait et l'on étend les lessives, les grands hêtres qui l'entourent, l'abreuvoir, où vont le soir les troupeaux de bœufs. Dans ce village il y a la vieille maison, au toit de tuile grise, aux murs lézardés, où s'appuie la clématite; et dans la maison vit le souvenir des morts, les ombres des chers disparus, le père, preneur de truites sans rival, qui d'un seul coup d'épervier ramenait le poisson rose, l'aïeule, la mère-grand, bonne et brave femme, qui filait, écrémait le laitage et disait chaque soir son chapelet, l'aïeul, marchand de bestiaux et « vaillant pourfendeur de terres fromentales », le grand-oncle, sanguin, maigre, portant le haut de forme gris, l'air d'un vieux grognard, le cousin, nomade, bohême, exilé en Amérique, *gaucho*, trappeur et chasseur de crotales, culotté d'une peau de guépard et qu s'appelait Calixte, enfin la mère, toujours jeune, rose encore à cinquante ans, filant le soir, au coin de l'âtre sous la lampe à trois becs, récitant avant le coucher la prière commune, travaillant, inlassable, toute la semaine, et le dimanche sortant de l'armoire les vieux bijoux de famille et aussi les crêpons d'Espagne, afin de faire honneur à l'époux qui a gagné son aisance au pays étranger.

Ce sont les soirs d'hiver surtout où la famille se resserre, tandis que les logis sont clos pour de longs mois dans la montagne toute entière couverte d'une neige profonde, où l'on entend seulement le glapissement des renards et le hurlement des loups. Alors chacun, les pieds dans les sabots et les sabots appuyés aux landiers, se rapproche de l'âtre, et l'on mange des châtaignes, arrosées parfois d'un petit vin de la Corrèze ou du Lot, tout en parlant des voyages lointains à Paris, en Espagne, en Amérique, les vieux rappelant leurs souvenirs, les jeunes rêvant de s'en aller là-bas faire fortune. Alors aussi défilent les contes traditionnels, les histoires à faire peur, les loups, ceux qui sont garous et ceux qui sont des loups tout simplement et ne sont pas moins redoutables, l'effroyable chasse-volante, le Drac moins terrible, mais plus malin.

Enfin à certains jours tout s'illumine dans la maison et spécialement pour la grande fête de l'hiver, aux pays d'Oc, la Noël. Quand, à travers la neige, qui s'éclaire sous les fanaux balancés, par les chemins durcis où sonnent les sabots cloutés, on est revenu de la messe vers la maison chaude, on se rassemble autour de l'âtre, où brûle énorme, la bûche traditionnelle, le tronc entier d'un vieux chêne, et l'on chante des Noëls.... Cette double impression d'intérieur chaud, un peu lourd, mais bien calfeutré, où se tasse la famille, et d'autre part de l'immense hiver, qui s'étend tout autour, très loin, à travers les montagnes couvertes de neige, cette antithèse constante a très bien été exprimée par Vermenouze; c'est un de ses thèmes d'inspiration les meilleurs, un de ceux auxquels on pourrait, sans signature, reconnaître sa manière et dont je connais peu d'exemples dans notre littérature poétique.

La vie pastorale aussi a été exprimée par lui en termes pittoresques. C'est la vie même de la montagne, où le pâturage nourrit le troupeau qui donne le lait, la viande, le fourrage. L'hiver le troupeau est à l'étable, on n'en peut rien dire sinon qu'il est au chaud et rumine en paix dans une odeur tiède de foin et de litière. Mais dès le printemps les veaux, ivres de leur jeune liberté, courent sur l'herbe nouvelle comme des gamins éparpillés, et bientôt c'est la montée vers les hauts plateaux, où sont juchées les cabanes des bergers, les *burons*, et c'est « l'estivage »

au pied des pics ruisselants du dégel, qui contemplent « le sonore troupeau des laitières superbes. »

Alors le lait coule plus abondant des pis gonflés sous les doigts agiles des trayeurs, on le fait cailler, on prépare les fromages, et, quand octobre arrive, après une saison de grand air, c'est de nouveau la descente vers le village, vers l'abri, vers l'étable chaude. A côté des grands troupeaux rouges, plus modestes, il y a les troupeaux de chèvres et de porcs. Pour les chanter, ces « habillés-de-soie », pour dire leur existence de bâfreurs, soigneusement engraissés, qui traînent leur ventre dans l'ordure, et leur mort affreuse, au petit froid de l'aube, avec le couteau qui se plante dans leur gorge, le sang qui ruisselle, l'eau qui bout dans le chaudron de cuivre, Vermenouze a trouvé des vers d'un réalisme vigoureux et qui savent le plus souvent rester lyriques.

C'est avec ce même réalisme lyrique qu'il célèbre les foires. Dans un pays où les communications sont difficiles, elles ont une importance spéciale. Aussi à deux reprises[1], en français et en auvergnat, Vermenouze a-t-il voulu les chanter. Il nous a décrit sur les places des villages le fouillis des bestiaux, autour desquels se pressent, discutant âprement, les rudes Auvergnats, portant les blouses bleues, aux grands plis cassés et métalliques, qui se gonflent sous le vent, coiffés du large chapeau velu, traînant des bâtons ferrés, la face encadrée d'un collier de barbe noire; il nous a montré le marché terminé, l'envahissement des auberges à midi, quand chacun, pour réparer les forces dépensées à débattre un prix, va s'empiffrer de tripes, de pieds de moutons, de têtes de veaux, de poulardes, de dindons, et quand ce n'est plus dans toutes les auberges qu'un grand bruit de lourdes mâchoires. Il a évoqué aussi les réunions de chasseurs, quand on se met à plusieurs pour détruire les sangliers et les loups, dont on partage ensuite les dépouilles. Enfin il a décrit la réunion de chaque semaine, moins agitée, plus recueillie, celle du dimanche, où de tous côtés par les sentiers de la montagne, les hommes rasés de frais, gardant le seul collier de barbe, les femmes portant sur leurs atours des

1. *En plein vent*, p. 125 à 132. — *Jous la Cluchado*, p. 24 à 32.

chaînes d'or, on s'achemine vers la messe, où le curé fait le prône.

C'est ainsi que, sans la connaître, à lire Vermenouze, nous pouvons évoquer toute l'Auvergne. Elle nous apparaît non point plaisante ni jolie, mais rude et belle; elle n'a point été parée par son poète plus qu'il ne convenait; constamment ramené au plus sain réalisme par le souvenir et l'emploi du dialecte auvergnat, Vermenouze a su rester, même dans ses vers français, sincère, naturel, et plus qu'un auteur, apparaître un homme.

* * *

Si beau que soit le pays, malgré ses ressources naturelles, sa vie pastorale, il n'est point riche. Souvent il ne peut suffire à la subsistance des familles, qui d'ordinaire sont nombreuses. Dès lors il faut que les fils, quand la maison est trop pleine, s'en aillent gagner leur vie ailleurs, et Vermenouze l'a bien su, tout le premier.

Ailleurs, — c'est à Paris, c'est en Espagne, c'est parfois même en Amérique.

Vers l'Amérique ce sont les plus aventureux qui se risquent; ils y font ce qu'ils y peuvent faire, certains sont chercheurs d'or, gauchos, chasseurs de serpents; ce sont les têtes brûlées, les nomades, mais ce sont toujours des exceptions. Vers l'Espagne au contraire et vers Paris l'émigration est régulière. Le poète y songe avec tristesse; par un beau soir, quand la montagne est couleur d'améthyste et que les travailleurs rentrent chez eux au son de l'angelus, il évoque, plein de mélancolie, les cent mille Auvergnats, qui depuis des années, parqués à Paris, « ont oublié comment se couche le soleil ». C'est en effet l'exil dans le nord pluvieux qui est le plus triste et aussi l'exil dans la ville, le plus pénible pour des montagnards, qui ont besoin de grand air et d'horizon.

Pourtant l'attraction de Paris est très puissante. A l'hiver, quand, pendant six mois, on s'ennuie au coin de l'âtre, quand on voit autour de soi partout la solitude désolée de la neige, les jeunes gens rêvent de Paris. Un soir ils osent en parler à l'aïeul; ils citent le cas de tel voisin qui a réussi, l'aïeul consent, et c'est ainsi que souvent au printemps,

Les jeunes, embrassant les vieux sur les deux joues,
Dans un rustique char terreux, aux grandes roues,
Partent pour quelque gare au fond d'un bourg lointain [1].

Il y seront, dans la grande ville, charbonniers, marchands de bois, toucheurs de bestiaux, marchands ambulants ou joueurs de cabrette, mais ils y perdront la liberté, la montagne, les traditions familiales, et toujours ils rêveront, obstinés, de retourner au pays, fortune faite.

Vers l'Espagne l'exil est moins triste, car là-bas il y a du soleil, là-bas ce n'est pas la grande ville, et c'est aussi l'exil de gens qui veulent devenir plus riches, mais qui ne sont pas sans ressources. Vermenouze les connaît bien, ces âpres commerçants, parmi lesquels il a passé, un peu distrait, mais sachant lui aussi faire fortune, et c'est à les évoquer qu'il a trouvé peut-être ses plus larges accents. Il nous a montré, en vers pleins d'allure, ces émigrants descendant à cheval des hautes terres, traversant les pays languedociens, franchissant les Pyrénées, s'avançant sur la terre d'Espagne et là, dans des bourgades brûlées de soleil, travaillant, inlassables, avec toujours au cœur le désir du retour, l'idée fixe de la richesse à conquérir pour la femme et les enfants qui sont restés au pays, enfin après trois, quatre ans, le retour, plein de joie, la vision des monts du Cantal apparus sur l'horizon, tandis que des larmes s'échappent de tous les yeux et que les émigrants, brandissant leurs chapeaux et poussant leurs bêtes au galop, crient de leur voix rude, mais qui tremble cette fois : « Voici l'Auvergne. Nous y sommes [2] ! »

C'est à cet exil sans doute, nous l'avons dit, que Vermenouze a dû de se sentir poète, et poète de l'Auvergne. Il est un recul, il est aussi une souffrance nécessaire. C'est hors de son pays qu'on se sent de son pays. Il est bon d'avoir élargi son horizon, pour resserrer ensuite sa vue avec plus d'amour sur le pays de son enfance, surtout si l'on veut que cet amour ne soit pas seulement un attachement aveugle, mais bien une affection libre, éclairée et qui a pu survivre aux épreuves. Toutefois dans sa ferveur patriotique Vermenouze a méconnu ce qu'il devait à cet exil, il a considéré, en quelque cas que ce soit, l'émigration

1. *En plein vent*, p. 42.
2. *En plein vent*, 43 à 52. — *Mon Auvergne*, I à IV, 167 à 177, 199 à 221.

comme un mal. Tout en chantant certaines scènes pittoresques et touchantes de ces départs, de ces retours, il a prêché l'attachement, sans interruption, au pays natal. C'est ferveur patriotique, disions-nous, mais c'est aussi doctrine félibréenne....

C'est en effet, nous l'avons vu, par le Félibrige que Vermenouze est venu à la poésie ; en même temps que la confiance nécessaire pour tenter son œuvre, il lui a donné des idées précises, une grande cause à défendre. Cette cause, si digne d'intérêt, est celle de la vie provinciale, qu'il n'est pas nécessaire de sacrifier à celle d'une unité nationale, si solidement établie depuis des siècles qu'elle ne court aucun risque à devenir moins rigide ; et cette cause, Arsène Vermenouze l'a défendue, après tant d'autres, en termes éloquents, très francs, d'une rude sincérité, spécialement dans son dernier volume, écrit tout entier en dialecte auvergnat. Aux écoliers de son pays, il dit :

Aimer sa langue, c'est aimer sa vieille mère,
C'est aimer son clocher, sa maison sous le chaume,
Son petit pré, son champ où le lièvre est au gîte,
Ses chênes chargés de ramure [1].

Mais cet amour du dialecte natal ne comporte point d'hostilité contre la langue nationale :

Vous, mes enfants, vous étudierez le français,
Et vous profiterez des leçons de vos maîtres ;
Mais vous n'oublierez pas notre parler champêtre....
Mieux vaut savoir, enfants, deux langues qu'une seule.

Lui-même n'a-t-il pas prouvé qu'on pouvait les savoir, ces deux langues, et dans l'une comme dans l'autre honorer et chanter sa patrie ?

En même temps il dit à ces enfants : « Restez chez vous. Votre pays pour vous est le plus beau. Il est assez riche, si vous savez lui demander ses richesses, mettre en valeur ses ressources, » et c'est avec une juste fierté populaire qu'il s'écrie :

Sans les hommes des champs les messieurs pâtiraient,
Et si la main qui brise et soulève la glèbe
Refusait d'empoigner l'aiguillon ou l'araire,
Les chapeaux hauts se flétriraient [2].

1. *Jous la Cluchado*, p. 327.
2. *Ibid.*, p. 331.

Le pays doit garder ses fils qui lui sont nécessaires, mais pour cela il faut qu'on leur apprenne à l'aimer. Il faut aussi qu'on n'attente point à son originalité, qu'on lui laisse la liberté de ses mœurs, de ses traditions, de sa langue, dialecte de cette langue d'oc, illustrée par des chefs-d'œuvre. L'Auvergne n'est-elle pas, avec ses hautes montagnes, le rempart du Midi? Le poète la voit telle, il le proclame.

Et du Midi et de la race du Midi
Nul n'entendra sonner le glas
Tant que se dressera notre Auvergne immortelle
Comme un donjon dans le ciel clair [1].

Pour lui il a fait ce qu'il a pu; il a chanté le pays et ses traditions; il a dit aux femmes de garder leurs coiffes de dentelles et leurs longues chaînes d'or, il a dit aux hommes de faire fructifier la terre, au lieu de s'en aller mourir au loin dans l'esclavage des villes. Il a débarbouillé la Marianne d'Auvergne, la vieille langue rouillée et salie de patois; il a lavé, vêtu la pauvre fille en haillons, il l'a couronnée des fleurs de montagne, et celle qu'on appelait la Barbouillée, est devenue la Mireille de l'Auvergne [2]. N'avait-il pas pour lui le grand exemple du Maître qu'il a su chanter en termes vraiment inspirés, quand il l'a montré, reprenant une idée de Daudet, tel qu'un fils de roi, qui revient au logis paternel, le trouve envahi, souillé par des pâtres grossiers, changé en étable, nettoie la place, refait le monument vénérable, y fait rentrer les siens et règne, grand et pacifique, sur l'Empire du soleil [3].

C'est ainsi que la doctrine félibréenne a précisé en même temps qu'élargi l'inspiration de Vermenouze, et qu'elle en a fait non pas seulement le descriptif qu'il aurait pu être sans elle, mais un des bons ouvriers de ce mouvement régionaliste, qui vient de recevoir des chefs du gouvernement une consécration définitive, après avoir ému depuis un demi-siècle les esprits les plus divers.

1. *J. la Cl.*, p. 319.
2. *Ibid.*, p. 368.
3. *Ibid.*, p. 337.

*
* *

Comme tel ce poète mérite une place d'honneur dans la littérature de son pays. Ce n'est point un grand artiste, ce n'est même point un artiste, et ce n'est point ce qu'on lui demande. Mais si parfois quelques-uns de ses vers sont lâchés et si d'autres sont prosaïques, c'est un poète tout de même par sa verve rude, la franchise de son évocation, la puissance large de son vers. C'est un poète un peu âpre, un peu montagnard, mais tel qu'il convient au pays qu'il veut célébrer, c'est un poète de l'Auvergne, et c'est cela qu'il voulut être.

C'est aussi un poète éducateur, et c'est pourquoi l'on peut en parler ici. Il n'a rien chanté que de noble et de sain, il n'a donné à ses lecteurs que d'excellents conseils moraux, tout pénétrés de tendresse évangélique, de sympathie pour les pauvres gens, d'amour familial. Il est capable d'inspirer à tous l'amour de la terre, aux enfants du peuple celui de leur tâche, dont il chante la noblesse.

Seulement comme ses livres sont assez difficiles à se procurer, comme ils contiennent aussi des faiblesses et des redites, il me semble que cette œuvre-ci devrait tenter un fils de l'Auvergne : réunir les meilleurs vers d'Arsène Vermenouze, vers français et vers auvergnats accompagnés de leur traduction. Ce petit livre serait mis entre les mains des enfants de la bourgeoisie et du peuple d'Auvergne, qui ne pourraient manquer de s'intéresser à une poésie, très accessible à toute intelligence, évocatrice avant tout des spectacles familiers et de la terre natale.

ÉMILE RIPERT.

Notes et Réflexions sur l'Histoire de l'Instruction populaire en France.

Dans des articles précédents, nous avons étudié quelles étaient, sous l'ancienne monarchie, la situation du maître d'école et l'organisation des « petites écoles » elles-mêmes [1]. Il est facile d'en déduire que la masse du peuple devait être illettrée. Cependant, il y a des degrés dans l'ignorance comme il y en a dans l'instruction, et ces deux termes abstraits peuvent se comprendre de façon fort différente selon la moyenne que l'on croit devoir entendre par ces mots : l'instruction populaire, à tel point que des auteurs, raisonnant sur les résultats *sans avoir observé les causes*, et s'appuyant d'ailleurs sur les mêmes textes, sont arrivés à des conclusions absolument contraires [2]. Nous nous proposons, dans les pages qui vont suivre, de réunir un certain nombre de notes susceptibles d'éclairer ce chapitre toujours intéressant de notre histoire nationale.

Et d'abord, nous examinerons quelle importance il faut accorder aux deux éléments d'appréciation le plus souvent consultés dans ce genre d'études : le nombre des écoles et la proportion des illettrés.

---

1. Le maître d'école sous l'ancien régime, *Revue pédagogique*, avril-mai 1906. — L'école primaire sous l'ancien régime, *ibid.*, septembre-octobre 1907. — Voir aussi : Les procédés employés dans les petites écoles antérieurement au XIX[e] siècle pour enseigner la lecture et l'écriture, *Bulletin historique et philologique*, année 1904.

2. « L'instruction était organisée d'une manière bien plus complète il y a cent ans qu'aujourd'hui... » (Allain, *L'instruction primaire avant la Révolution*, 2[e] édition, p. 40.) — « Cette instruction généralisée éclate à chaque pas dans les documents... » (D. Estaintot, *L'instruction primaire avant 1789*.) — D'autres auteurs, et ils sont légion, concluent avec Jules Simon (*L'École*) que la France était « profondément, déplorablement ignorante ».

Le nombre des écoles. — Il est indéniable qu'en certains points, notamment en Normandie, les écoles primaires étaient plus nombreuses avant la Révolution qu'aujourd'hui. Dans l'arrondissement du Havre actuel, on en trouvait dans chacune des 119 paroisses devenues des communes, et dans 25 paroisses passées au rang de simples hameaux[1]. Il en était de même dans les provinces de l'Est, qui « fourmillaient » d'une « multitude d'écoles». Dans le diocèse de Toul, des écoles fonctionnaient(?) dans des écarts de moins de cent habitants, et un subdélégué de l'intendant écrivait : « Il n'y a pas de hameau qui n'ait son grammairien[2]. »

Loin de servir la cause de l'enseignement, cette abondance d'écoles lui était nuisible. En effet, à défaut d'une fondation gratuite perpétuelle que les désordres civils et la soif du lucre détournaient souvent de sa destination première — il était impossible au Trésor d'une paroisse de 200 âmes de construire et d'entretenir convenablement un bâtiment scolaire et de rétribuer un bon maître selon ses capacités. Qu'arrivait-il ? On se passait de salle de classe, on affectait à cet usage la première chaumière venue, et quand, par un caprice du propriétaire ou l'intervention d'un locataire plus offrant, le maître se voyait congédié, l'école restait vacante pendant une saison ou toute une année. Le maître lui-même, obligé de chercher des occupations plus lucratives, abandonnait ses fonctions pour le moindre motif, et une vacance illimitée s'ouvrait pour les écoliers. Le cas était particulièrement fréquent dans les régions où il était loué à l'année par la communauté. Précisément dans ces départements de l'Est où les écoles se pressaient si nombreuses, les maîtres étaient, « pour la plupart, des hommes inconnus, sans aveu, les premiers venus, sans mœurs, sans religion, sans capacité, et qui, par les mauvais exemples qu'ils donnent, corrompent le cœur de cette jeunesse au lieu de la diriger à la vertu »[3]. Ce que nous avons dit ailleurs des méthodes d'enseignement donne par avance une idée des résultats obtenus[4].

1. Alph. Martin, *L'instruction primaire dans les campagnes (Seine-Inférieure et Eure) au XVIIIe siècle*, p. 44-48.
2. Maggiolo, *Pouillé scolaire du diocèse de Toul*, p. 108.
3. Poitrineau, *Les écoles de hameau*, p. 18-19.
4. L'école primaire sous l'ancien régime, *Revue pédagogique*, septembre-octobre 1907.

Que faut-il espérer, d'après cela, des régions où les écoles étaient rares ou faisaient complètement défaut? On connaît, à cet égard, les réponses recueillies vers 1790 par l'abbé Grégoire[1]. Aux environs de Bordeaux, les gros bourgs seuls sont pourvus de maîtres, et ceux-ci n'enseignent même pas à écrire. Dans le Gers, il n'y a peut-être pas une maîtresse d'école; il y a peu de maîtres, ce sont les prêtres, « lesquels ont trop d'intérêt à favoriser et à perpétuer l'ignorance pour se croire obligés à remplir leurs obligations ». Dans l'Aveyron, « l'on n'a de maîtres que pour ceux qui les payent, et, en général, les paysans sont trop grevés d'impôts pour envoyer leurs enfants à un maître d'école où l'on n'apprend d'ailleurs que le catéchisme ». En Périgord, il y a un maître pour douze ou quatorze villages : on est trop pauvre pour les nourrir. Dans le Puy-de-Dôme, un maître d'école sur vingt paroisses! et encore sait-il à peine épeler; le curé fait apprendre le catéchisme à ses paroissiens qui répètent comme des perroquets. Vers Mâcon, « très peu de villages sont fournis de maîtres d'école, on n'en trouve que dans les paroisses considérables, ou dans lesquelles il existe des fondations à cet effet. » Dans le Berry, « il n'y a que les villes qui aient des maîtres et des maîtresses d'école en règle. Quelques bourgs ont des écoles que le hasard procure. » En ce qui concerne la Bretagne, Grégoire reçut le témoignage du futur conventionnel Lequinio : « Il n'y a point de maîtres et de maîtresses d'école si ce n'est dans les gros bourgs; on n'y enseigne rien du tout. » Un autre correspondant, un cultivateur, répond dans le même sens : « Quelques ambulants en font métier; mais la distance qui sépare ces mêmes villages est si grande que les écoles sont éloignées de plusieurs jours, ce qui doit les faire considérer comme nulles. »

En un mot, les écoles étaient réparties d'une façon très irrégulière, et, dans les régions où elles existaient en nombre suffisant, l'organisation en était si défectueuse que l'instruction populaire n'en tirait guère profit. M. de Beaurepaire lui-même, dont les *Recherches* sur la Normandie font autorité, ne peut se dispenser de conclure ainsi : Vers 1687, « les écoles étaient généralement

1. Gazier, *Lettres à Grégoire sur les patois de France* (32e question de sa circulaire).

peu suivies et il n'y avait nulle part d'écoles de filles. » De cette date à 1720, il constate un progrès sensible ; mais, ajoute-t-il, « les procès-verbaux des visites pastorales nous montrent la société à une grande distance de la perfection en fait d'instruction publique à l'usage du peuple des campagnes »[1].

Toutefois, au XVIII[e] siècle, un certain mouvement se manifeste en faveur de l'instruction populaire. Malgré la guerre et les impôts, le paysan devient moins malheureux, le besoin de savoir se fait sentir dans les provinces les plus reculées. Dans toutes les classes de la société, l'organisation des petites écoles est à l'ordre du jour ; des communautés de village se mettent à construire de véritables salles d'étude, et, dans les villes, l'autorité civile supplante définitivement les représentants de l'évêque dans la direction de l'enseignement. Ce réveil est constaté, en 1789, dans la plupart des cahiers de doléances du tiers-état, et l'on observe, dans la proportion des illettrés, une notable diminution.

Les statistiques d'illettrés. — Ces statistiques, dressées d'après le nombre des conjoints ayant signé leur acte de mariage, fournissent des renseignements qu'il peut être intéressant de connaître et de comparer. La meilleure source à consulter sous ce rapport est l'enquête faite il y a une trentaine d'années par M. Maggiolo, recteur honoraire, en vertu d'une mission du Ministère de l'Instruction publique[2]. Par l'intermédiaire des inspecteurs primaires, il fit relever le nombre des époux et des épouses ayant signé pendant trois périodes quinquennales : de 1686 à 1690, de 1786 à 1790, de 1816 à 1820. Près de 16 000 instituteurs, secrétaires de mairie, répondirent à cet appel. A l'aide du nombre considérable de renseignements ainsi recueillis, M. Maggiolio obtint les résultats suivants :

1[re] période..	29,06	p. 100 pour les époux		13,97	p. 100 pour les épouses.	
2[e] —	47,05	—	—	26,87	—	—
3[e] —	54,35	—	—	34,74	—	—

1. De Beaurepaire, *Recherches sur l'instruction publique dans le diocèse de Rouen avant 1789*, t. II, p. 383 et 410.

2. Maggiolo, *État récapitulatif et comparatif indiquant par departement le nombre des conjoints qui ont signé l'acte de leur mariage aux XVII[e], XVIII[e] et XIX[e] siècles.*

Comme on le voit, les progrès sont très marqués d'une période à la suivante; mais la pénurie des écoles de filles maintient l'infériorité du côté des épouses. Il s'en fallait de beaucoup, d'ailleurs, que la moyenne fût identique dans les diverses régions de la France. Dans l'Est et le Nord, nous observons plus de 80 p. 100 de signatures pour les hommes et plus de 60 p. 100 pour les femmes : dans la Meuse, 90 et 67 p. 100; dans les Vosges, 89 et 63 p. 100; dans la Meurthe, 88 et 68 p. 100; dans la Moselle, 84 et 60 p. 100; dans le Calvados, 80 et 63 p. 100; dans la Manche, 81 et 65 p. 100. Cette moyenne descend entre 60 et 80 p. 100 pour les hommes, 40 et 60 p. 100 pour les femmes dans la Seine-Inférieure, l'Eure, l'Orne, l'Oise, la Somme, l'Aisne, les Ardennes, le Doubs. Dans quelques départements, la moyenne se maintient encore honorable pour les hommes, mais témoigne d'une plus profonde ignorance pour les femmes : dans les Hautes-Alpes, 74 et 27 p. 100; dans les Basses-Pyrénées, 71 et 9 p. 100. Enfin, les départements de la Bretagne, du Centre et du bassin de la Garonne accusent une proportion de plus en plus grande d'illettrés; dans l'Allier, le Tarn-et-Garonne, l'Ariège, les Bouches-du-Rhône, les trois départements du Poitou, à peine trouve-t-on une femme sur dix sachant signer. Dans la Haute-Garonne, la proportion tombe à 5 p. 100. La conclusion est donc nettement défavorable pour ces régions.

Il ne faudrait pas d'ailleurs prêter aux chiffres, j'entends aux meilleurs, une éloquence qu'ils n'ont pas. On ne doit point oublier, en effet, que l'écriture tenait la place d'honneur dans le programme des petites écoles. Le magister n'était réputé habile homme que s'il pouvait étaler, sur le registre de catholicité, une superbe signature enjolivée des plus élégants paraphes et ses écoliers déployaient toutes leurs finesses pour acquérir le même talent. Une fois sortis de l'école, ceux-ci pouvaient fort bien conserver l'habitude de tracer les caractères de leur nom et oublier ce qu'ils savaient de lecture. Ils signaient sans savoir lire, et peut-être même ne savaient-ils pas écrire! Un grand nombre de signatures sont tellement informes que leurs auteurs devraient, sans hésitation, être classés parmi les illettrés. Et parmi les plus « savants », parmi les « écrivains », comme on disait alors, combien avaient l'habitude de la plume et étaient

capables — non d'écrire une lettre sans faute, l'orthographe étant généralement inconnue des magisters, — mais de dresser une facture ou de donner une quittance? Bien peu, certainement, et il est facile d'en donner des preuves.

Dans cette Lorraine où les écoles foisonnent, « les habitants de la campagne se voient journellement gênés et même dupés dans leur commerce faute de savoir lire, et dans les engagements qu'ils contractent envers certains créanciers, ils se soumettent à des obligations souvent plus onéreuses que celles dont ils sont convenus [1]... Un feudiste du XVIIIe siècle, Lapoix-Fréminville, constate la même ignorance dans le Soissonnais : « Non seulement dans les paroisses de villages, mais même dans la plupart des petites villes, à peine peut-on trouver une personne qui sache écrire et qui soit capable d'exercer les moindres offices tendant à l'utilité publique [2]. » Si l'on excepte certaines régions des Alpes telles que le Briançonnais, où l'on trouve, aux époques les plus lointaines, des délibérations municipales portant des signatures « en nombre égal à celui des personnes présentes » [3], on peut affirmer qu'en général, l'instruction des notables, syndics, collecteurs, etc., n'était pas supérieure à celle des simples habitants. L'abbé Mathieu cite des budgets paroissiaux terminés par cet article : « Pour avoir pris un homme pour dresse du présent compte, *pour n'avoir pas l'usage d'écrire* : 3 livres » [4]. Comme au temps de Charles VII, les collecteurs de la taille, en Normandie, allaient de ménage en ménage recueillir l'impôt royal qu'ils marquaient en faisant au couteau un certain nombre d'entailles sur des règles de bois — ou *tailles* — analogues à celles dont se servent aujourd'hui même les boulangers de campagne. Leur tournée terminée, ils se rendaient chez le *clerc* (magister), qui dressait alors le rôle du village. Ce n'est point là une hypothèse : en 1695, sept collecteurs de la ville du Tréport,

---

1. Témoignage du subdélégué de Schambourg, 25 août 1779 (éd. Schmidt, *L'instruction primaire à la campagne en Lorraine il y a cent ans*, p. 13).

2. Lapoix-Fréminville, *Pratique universelle pour la rénovation des terriers et des droits seigneuriaux* (1782), p. 432.

3. Fauché-Prunelle, *Essai sur les institutions autonomes et populaires des Alpes briançonnaises*. La communauté de Moutiers excluait les illettrés des magistratures électives.

4. Mathieu, *La Lorraine et le Barois sous l'ancien régime*, p. 262.

pris évidemment dans la classe aisée, sinon même parmi les notables, déclarent ne savoir ni lire ni écrire [1]. Vers le milieu du XVIII[e] siècle, les échevins de Caudebec-en-Caux portent plainte contre leur maire, alléguant que, comme il ne savait lire, force lui était d'avoir recours à sa femme pour prendre connaissance des lettres administratives qui lui étaient adressées [2].

Lorsque le syndic avait à correspondre avec l'intendant, il cédait la place au curé de la paroisse. Dans une pièce *imprimée*, datée de Rouen 20 septembre 1723, l'intendant de Gasville, demandant aux syndics de lui adresser un rapport mensuel sur la police rurale, a soin d'ajouter : « Et supposé que vous ne pussiez le faire par vous-même, *faute de sçavoir lire et écrire*, engagez M. le Curé de votre paroisse de le faire en votre nom [3]... » Il serait facile de multiplier les citations de ce genre. Au lieu de s'adresser aux syndics, certains intendants correspondaient directement avec les curés, lesquels devenaient ainsi, par la force des choses, les représentants du pouvoir civil. Turgot, alors intendant du Limousin, désirant s'informer des dommages causés dans sa province par la grêle, les inondations, les épizooties, envoie des *Lettres circulaires aux curés* : « C'est à vous, leur dit-il, que j'adresse les modèles en blanc. Si vous aimez mieux les confier au syndic de la paroisse, *en cas que celui-ci sache écrire*, vous en êtes le maître. » Dans une lettre datée du 25 juin 1762, il leur dit : « J'ai vu avec douleur que, dans quelques paroisses, le curé seul a signé *parce que personne ne savait signer*. » Dans une autre encore, du 23 octobre 1762, il revient aux collecteurs qui, *souvent, ne savent ni lire ni écrire* [4]. Les archives de la Révolution nous montrent ces paysans, devenus citoyens actifs, tous partisans enthousiastes d'un régime qui les délivre de leurs oppresseurs, mais peu capables de remplir les modestes charges électives nouvellement instituées dans chaque commune [5].

1. Archives de la Seine-Inférieure, G. 191.
2. De Beaurepaire, *ouv. cité*, t. II, p. 417.
3. Archives de la Seine-Inférieure, G. 8635.
4. *Œuvres de Turgot*, Paris, Guillaumin, 1844.
5. Dans un village des environs du Havre, ceux qui se trouvent « assez éclérer pour remplir ces cherges avec etzatitude », signent bravement : « Lemaitre et Hanouët, offissiez munisipos, Leduey mèr. » (A. Lechevalier, *La Révolution dans les communes du canton d'Angerville-l'Orcher*, p. 2-3.)

Ainsi, il est hors de doute que les premiers éléments de l'instruction faisaient défaut à la plupart des paysans, même sachant signer leur nom. On pourrait supposer que l'exercice de la lecture, entretenu par l'usage des livres de piété, leur était plus familier et leur permettait au moins d'acquérir quelques notions pratiques nouvelles. Hélas! dans la plus vaste portion du territoire, un obstacle nouveau, auquel on a rarement songé, s'opposait à tout progrès : le paysan savait lire peut-être, mais il ne comprenait pas le français, et le patois restait pour la masse la seule langue intelligible. L'enquête faite par Grégoire est tristement édifiante sur ce point.

Le patois. — Si le français était généralement parlé et compris dans la vallée de la Seine, si, en Bourgogne et en Franche-Comté, « tout campagnard entend très bien le français », en Artois « la populace des villes parle patois, quelquefois au point qu'elle se rend inintelligible aux étrangers ». Vers le Centre et le Midi, la confusion des langues est complète. A l'école, la lecture se faisait d'abord en latin, puis dans des livres de piété qui n'étaient guère plus clairs. Pour être compris, le magister parlait patois, et l'enfant sorti de l'école oubliait vite le peu qu'il avait appris de la langue nationale.

A l'église, le prône de la grand'messe paroissiale se faisait en patois dans la plus grande partie des provinces, particulièrement dans le Midi. Des prêtres s'assujettissaient à étudier le patois de la région où ils se trouvaient afin d'être compris de leurs auditeurs [1]. Dans le Gers, dit un correspondant de Grégoire, « on n'a prêché et on ne prêche qu'en patois ». Dans le Tarn-et-Garonne, « il n'y a qu'un très petit nombre de gens de la campagne qui parlent et entendent le français; de là vient qu'on est obligé de faire les prônes, les instructions et les catéchismes en patois ». Dans l'Aude, dans l'Aveyron, dans la Gironde, on prêche en français dans les villes et leur banlieue, mais dans les campagnes les curés parlent en patois. Dans le Périgord, dit un autre correspondant, « quand nos curés arrivent du séminaire, ils prêchent en français, ils citent même du latin, et on les

1. On cite à cet égard l'exemple de Vincent de Paul et de Alain Solminibac, évêque de Cahors (F. Lucard, *Des ecoles chrétiennes et gratuites*, p. 13).

admire; mais quand ils veulent être entendus, ils parlent périgourdin. »

Cet usage persista longtemps, et cela quelquefois malgré les habitants eux-mêmes. En 1752, les notables de Capbreton (Basses-Pyrénées) envoient un placet au ministre Rouillé, pour obtenir que les prêches et instructions de l'école se fassent en français et non en gascon. L'évêque de Dax objecta : « Les instructions et les catéchismes des pasteurs et des régents ne se firent jamais pour enseigner une langue, mais pour faire comprendre et retenir la religion... Je n'ai trouvé l'ignorance la plus grossière des plus essentielles vérités de notre sainte religion que dans certaines paroisses où l'on n'instruisait qu'en français [1]. »

Dans le Nord de la France, cet usage était disparu. Un chanoine de Saint-Omer, interrogé par Grégoire, se rappelait bien avoir connu dans sa jeunesse un curé picard, d'un village entre Amiens et Breteuil, « prônant en patois de la manière la plus risible; mais, ajoute-t-il, cet usage a cessé ». Même observation en ce qui concerne le Jura : « Je n'ai connu qu'un curé qui ait prêché en patois : il est mort. » Dans la vallée de la Seine, berceau de notre langue, le français était généralement parlé et compris.

Au XIX[e] siècle, les patois ont enfin cédé la place à l'idiome national dans toutes les écoles primaires. Ce ne fut pas sans mal. Victor Duruy raconte quels obstacles il eut à surmonter pour bannir les patois des écoles de certaines régions. Les curés d'une partie de la Lorraine, celle que les Prussiens ont prise, obligeaient les instituteurs à faire le catéchisme en allemand. Le conseil départemental de la Moselle maintint dans les écoles l'enseignement unique du français, en renvoyant aux curés le catéchisme tudesque. Il en résulta une très vive pétition du clergé à l'empereur, mais la décision ne fut pas rapportée. Même résistance dans la Flandre : « J'eus beau écrire à l'archevêque de Cambrai que, en confinant ses ouailles dans leur patois, il les condamnait à ne jamais gagner leur vie hors de leur commune,

1. Sérurier, *L'instruction primaire dans la région des Pyrénées*, p. 8-11. L'usage du patois ne fut définitivement interdit qu'en 1874 dans les écoles béarnaises.

il me répondit : « Le français est le véhicule de toutes les mauvaises idées [1]... » En Bretagne, il y a trente ans, un élève passait pour un petit savant quand, ne sachant ni lire ni écrire, « il pouvait réciter la lettre du catéchisme en breton [2] ».

Ainsi, la majorité des paysans n'entendait rien à la lecture du français, clef de tout progrès.

La vérité, c'est que le clergé lui-même, en fait le seul directeur des petites écoles de campagne, fut pendant des siècles profondément ignorant. Les premiers conciles du moyen âge offrent une vive peinture des désordres de l'Église à cette époque. Des abbés ne savaient pas lire et étaient hors d'état de réciter le *Pater* [3]. Quelques siècles plus tard, il suffit de savoir lire pour être clerc, et l'érudit historien du Parlement de Normandie cite l'exemple d'un individu présumé clerc uniquement parce qu'il savait lire. Or les clercs formaient au plus le dixième de la population, et il arrivait à l'archevêque (1507) de condamner un curé « pour n'avoir su lire la prière à une messe ainsi que l'ont témoigné plusieurs nobles qui y assistaient [4] ». Citons encore cet acte de Saint-Chély, près d'Espalion (1570) dans lequel 14 prêtres sur 29 déclarèrent ne savoir signer [5]. Quel pouvait bien être, d'après cela, l'état de l'instruction — et des mœurs ! — dans les provinces les plus déshéritées? Faut-il rappeler l'aventure des paysans de Lagney, près de Toul (1610), si vigoureusement semoncés par leurs chanoines pour avoir échangé et leurs biens et leurs femmes? « L'ignorance, ajoute le bon religieux qui raconte ce fait, donnait lieu à ces désordres; les prêtres de la campagne n'étaient que des mercenaires sans science et peu attachés à leurs devoirs [6]. » On ne s'étonne plus, d'après cela, de voir

---

1. V. Duruy, *Notes et souvenirs*, t. I, p. 328-329. A la même époque, M. l'inspecteur Pécaut disait du clergé des Basses-Pyrénées qui n'employait que le basque : « Il est peu favorable à la diffusion du français qui est à ses yeux le véhicule des idées étrangères et suspectes, de l'esprit d'insubordination et d'incrédulité » (L. Soulice, *Notes pour servir à l'histoire de l'instruction primaire dans les Basses-Pyrenées*, p. 43).

2. Rapports des Inspecteurs généraux (P. Bert, *Cléricalisme*, p. 68).

3. Ampère, *Histoire littéraire de la France avant le XII[e] siècle*, t. II, p. 263.

4. Archives de la Seine-Inférieure, G. 358.

5. Affre, *Lettres à mes neveux sur l'histoire de l'arrondissement d'Espalion*.

6. P. Picard, *Histoire de la ville et du diocèse de Toul*.

tel chapitre de Normandie défendre à un curé de paroisse de tenir école... ou taverne en son presbytère [1].

L'avènement de la Réforme stimula le zèle des catholiques. Mais la science du clergé, sauf quelques rares exceptions, se borna toujours au domaine dogmatique : l'école resta la succursale de l'église. Loin d'avoir, comme le désirait Grégoire, « un assortiment de livres pour prêter à leurs paroissiens », les curés n'en avaient même pas pour eux-mêmes. On ne trouvait guère chez eux que les *Heures*, les tomes du *Bréviaire*, des recueils de sermons, des collections de mandements épiscopaux, quelquefois des traités de médecine et le *Parfait cuisinier*. Abandonné à lui-même, que pouvait bien lire le paysan « lettré » pendant les longues heures de loisirs que lui procuraient les fêtes chômées, à une époque où l'on ne connaissait ni le journal à un sou ni les bibliothèques publiques? Telle fut une autre question de l'évêque Grégoire [2]. Nous essayerons d'y répondre en complétant les renseignements qu'il reçut de ses correspondants.

Les livres du peuple. — Au premier rang figure l'*Almanach*. Quel est le livre de prédilection du brave seigneur de Gouberville? C'est l'almanach si souvent mentionné dans son curieux *Journal* [3] : « 29 octobre 1558. Nostradamus disoit en son almanac qu'il faisoit bon labourer se jour. — 14 décembre 1562. Il estoit le jour du solstice selon Nostradamus »..., etc. Quelle est la suprême ambition de M. Jourdain dans la voie de l'instruction? C'est de connaître l'almanach pour savoir quand il y a de la lune et quand il n'y en a pas.

Après la Bible, les almanachs sont peut-être les plus anciens livres qui aient été imprimés. Suivant Brunet, le premier almanach connu serait le *Compost des bergers*, imprimé à Paris en 1488. Ces livrets, aujourd'hui introuvables, eurent un prodigieux succès. Ils furent d'abord composés pour toute la France, mais bientôt on eut des almanachs locaux destinés à une province ou seulement à un « pays ». Entre tous, l'almanach liégeois de

1. De Beaurepaire, *Notes et documents sur l'état des campagnes de la Haute-Normandie*.
2. 23e question de la circulaire de Grégoire.
3. Publié par la Société de l'Histoire de Normandie.

Mathieu Laensberg eut une vogue extraordinaire. Son origine est fort obscure. Son auteur, un chanoine de Liège qui vivait vers l'an 1600, n'est pas mieux connu. On n'est même pas certain qu'il ait jamais existé. Nostradamus, ou Michel de Notre-Dame, un Juif de Provence, né un siècle plus tôt, lui aurait ouvert la voie en publiant à Lyon, en 1555, des prédictions en forme de quatrain. Un troisième nom s'ajouta par la suite à ceux de Laensberg et de Nostradamus, celui de Joseph Moult, dont l'existence est encore plus problématique. Un copiste, dit-on, relevant une traduction des *Prophéties de Thomas J.* (Illyric), aurait ajouté : *Moult* utiles..., et de ce rapprochement d'un nom d'auteur et d'un vieil adverbe français serait né un prophète nouveau. Les clients ne s'arrêtaient pas à ces détails, ni au papier gris sale de leur livre favori où la pagination faisait souvent défaut : ils y trouvaient toutes les prédictions de l'année, des remèdes de bonne femme, quelques gauloiseries, et ils passaient avec cela l'hiver au coin du feu.

Les *Messagers boiteux* sont de la famille des almanachs. On les appelait ainsi de la vignette du frontispice représentant un messager affligé d'une jambe de bois et distribuant des lettres à divers personnages.

L'*Almanach des Bergers* était composé pour les illettrés. Grâce à une combinaison de signes plus difficiles à interpréter que les vingt-cinq lettres de l'alphabet, on pouvait connaître les jours où il faisait bon saigner, ventouser, couper les cheveux, soigner les yeux, prendre une purge, semer du blé, fendre du bois. On trouvait les mêmes conseils, mais en vers ou en bouts rimés, dans le *Calendrier des Bergers* :

Saignée du jour saint Valentin
Fait le sang net soir et matin.
La saignée du jour de devant
Garde des fièvres pour constant.
Le jour sainte Gertrude bon fait
Se saigner au bras droit.
Celui qui ainsi le fera
Ses yeux clairs ceste année aura.

A qui désirait s'initier aux secrets de la magie, les colporteurs offraient le *Grand Grimoire* où l'on trouvait « la véritable composition de la baguette mystérieuse ou verge foudroyante » et la

« représentation du grand cercle cabalistique, la manière de faire les pactes », etc., le tout illustré de la représentation des esprits infernaux avec leurs attributs respectifs. Mais c'est dans le *Dragon rouge*[1], dont la première édition remonterait à 1521, que l'illustration joue le plus grand rôle.

L'*Enchiridion*, autre production de la même espèce et du même siècle, contient des prières de l'Église catholique adaptées aux usages les plus divers et exprimées dans une langue farcie de mots appartenant à toutes sortes d'idiomes et nettement incompréhensible. On y avait recours pour conjurer les maléfices des sorciers, les « charmes, enchantements, sortilèges, caractères, visions, illusions, possessions, obsessions, maléfices de mariages, malheurs donnés aux chevaux, juments, bœufs, brebis et telles autres espèces d'animaux ». Voici, par exemple, l'oraison à réciter pour guérir une brûlure :

Notre Saint-Père s'en va par une voie,
Trouve un enfant qui crie.
Père, qu'a cet enfant?
Il est chu en braise ardente.
Prenez du sain de porc
Et trois fascines de votre corps
Et le feu en sera dehors.

Ces traités appartiennent à l'histoire. Par eux, le sombre et superstitieux moyen âge pèse encore sur la mentalité des campagnards. De là évidemment sont tirées la plupart des formules magiques que les vieux paysans de nos provinces les plus prospères récitent — au XXe siècle — près de leurs chevaux atteints de tranchées, ou pour dissiper les effets d'une brûlure ou d'une entorse.

Dans ce genre encore, il faudrait citer le *Grand* et le *Petit Albert*. On y trouvait les propriétés de certaines plantes, les vertus des dents de serpents, et, en termes obscènes, tout ce qui concerne la génération. Non moins détestable fut le *Tableau de*

1. *Le véritable Dragon rouge, ou l'art de commander les esprits célestes, aériens, terrestres et infernaux. Avec le secret de faire parler les morts, de gagner toutes les fois qu'on met aux loteries: de découvrir les trésors cachés, etc., etc., suivi de la Poule noire, cabale qui était restée inconnue jusqu'ici...* (1521).

l'amour conjugal qui eut, suivant les bibliographes, des myriades d'éditions[1].

Livres de religion, complaintes, images, etc. — Malgré sa curiosité pour ces œuvres malsaines et stupides, le peuple ne cessait d'être profondément croyant, mais d'une religion très voisine de la superstition. Dans un certain nombre de chaumières, on lisait le *Catéchisme*, les *Heures* du diocèse, l'*Imitation de Jésus-Christ*, la *Vie des Saints*, le *Chemin du ciel*, les cantiques de quelques missionnaires, les Noëls nouveaux, le livre des *Sept-Tempêtes*[2], l'histoire des Pèlerins de Saint-Jacques, de saint Roch et de son chien ou de saint Alexis sous son escalier. Ces livres, fréquemment réimprimés, étaient répandus par les bizouards et les missionnaires[3] d'un bout de la France à l'autre; quelques-uns étaient écrits en patois.

D'autres histoires fabuleuses étaient publiées en vers boiteux, sous forme de complainte. Du Nord au Midi, on connaissait *Geneviève de Brabant*, dont la première édition (1647?) serait l'œuvre de P. de Ceriziers, aumônier de Louis XIV; — le *Juif-Errant*, les *Quatre Fils Aymon*, le plus populaire des romans de Huon de Villeneuve, *Barbe Bleue*, l'*Enfant prodigue*, et nous en passons.

Le paysan s'effrayait de l'enfer, mais à l'occasion il en riait, et les catholiques se passaient les *Traductions gauloises de la Bible*[4] avec la même ardeur que les sévères protestants dévoraient les petits livres expédiés en secret de Genève[5].

1. Voir Nisard, *Les livres populaires*, t. II, p. 271-273.

2. Ou plutôt des *Sept-Trompettes* (Gironde, *Lettres à Grégoire*).

3. La *Vie de saint Alexis*, que l'on signale dans le Gers en 1790, avait été imprimée pour la première fois, s. d., à Rouen, chez Richard Auzoult. — Au cours d'une mission prêchée à Londinières (Seine-Inf.) en 1784, on distribue aux assistants 145 *Anges gardiens*, 81 *Journées du chrétien*, 365 *catéchismes*, 82 *Imitations*, 75 *tableaux*, 6 *catéchismes historiques* (Archives de la Seine-Infér., G. 2445).

4. Gironde (*Lettres à Grégoire*, p. 143).

5. Les ouvrages de piété étaient particulièrement en honneur chez les disciples de Calvin. Un inventaire de 1783, fait au décès d'un laboureur protestant d'Hermeville (Seine-Inf.), mentionne : « une bible ancienne, deux livres de *sermons* de Jacquelot, un tome de *sermons* de Saurin pour les principales fêtes de l'année, un autre tome de Saurin, un livre de psaumes, un livre de *Sermons* de Beausobre. » Un autre inventaire de 1790 porte : « une bible in-folio, un livre de *Sermons*, le second tome des Sermons de Jacquelot et deux petits livres de prières » (Titres privés).

Les murs enfumés de la cuisine étaient ornés d'images de piété : passions, christs, vierges, madeleines éplorées. A côté du portrait du roi et de la reine, on voyait des batailles sanglantes, des représentations d'aventures extraordinaires, le grand dîner de Gargantua, la figure authentique et véritable de la Bête cruelle et monstrueuse du Gévaudan...

Les boutiquiers invitaient à payer comptant par une pancarte représentant un personnage d'une maigreur effrayante, avec cette devise : Crédit est mort, les mauvais payeurs l'ont tué [1]. Citons encore les *Degrés des âges*, figurant l'espèce humaine sur un escalier dont la cinquantaine occupe le sommet, le *Monde renversé*, *Lustucru forgeant la tête des mauvaises femmes*, etc. De nos jours, les collectionneurs se disputent ces estampes que des industriels avisés ont rééditées en chromos, sans leur conserver d'ailleurs l'inimitable naïveté des compositions d'Épinal ou de Chartres.

Les journaux étaient extrêmement rares. Quoique d'un format très réduit et d'une information des plus sommaires, ils coûtaient fort cher. Au village, ils étaient complètement inconnus. Dans les villes, les bourgeois y cherchaient les cours des marchés, les heures du départ des diligences, l'itinéraire des voyages princiers ou le programme des représentations théâtrales. De nouvelles politiques, point. En 1789, Arthur Young arrive à Besançon; il n'y trouve que le *Courrier militaire* vieux de quinze jours, et la *Gazette de France* « pour laquelle un homme qui a le sens commun ne donnerait pas un sou dans le moment actuel ». Le 7 août, il descend à Moulins dans le meilleur café de la ville et demande un journal : « On m'aurait, dit-il, aussitôt donné un éléphant [2] ».

Livres de raison. — Ainsi, le paysan, du fond de son hameau, le noble même, derrière les futaies de sa gentilhommière, vivaient isolés du reste du pays. Comme les monastères du moyen âge, chaque village formait une petite colonie qui pouvait, à peu de chose près, se passer de l'industrie des

1. Voir Garnier, *Histoire de l'imagerie populaire et des cartes à jouer à Chartres.*
2. Arthur Young, *Voyages en France*, t. II, p. 230 et suiv.

autres hommes. L'amour étroit de la famille et du sol natal explique ces « livres de raison » sur lesquels le chef de la maison consignait jour par jour sa propre histoire et celle des siens. On a conservé de curieux spécimens de ces mémoires datant des XVIe, XVIIe et XVIIIe siècles[1]. En Normandie, on les rencontrait fréquemment dans la noblesse et la bourgeoisie dont les membres avaient reçu une certaine éducation littéraire, soit à la maison paternelle, soit dans les petits collèges ecclésiastiques, alors très nombreux dans cette province. Nous avons cité plus haut le volumineux *Journal* du sire de Gouberville. Combien d'autres, également intéressants pour l'historien, se sont trouvés détruits et dont les anciens inventaires seuls conservent le souvenir[2]! Ces mémoires sont beaucoup plus rares parmi les paysans, toujours courbés sous le labeur journalier et trop peu familiarisés avec la plume pour rédiger des réflexions de longue haleine. Signalons, à titre d'exemple — le seul qui nous soit connu — ce journal tenu pendant la Révolution par un simple laboureur de Pierrefiques (arrondissement du Havre); si l'auteur ignorait les règles de l'orthographe, du moins sa rédaction exprimait sans détours les sentiments les plus intimes de son cœur[3].

Nous bornerons là cette incursion dans la vie trop oubliée de nos pères d'avant 1789. Pour peu que l'on approfondisse le sujet, les documents se présentent en foule pour étaler à nos yeux l'ignorance « profonde et déplorable » qui régnait alors dans la masse du peuple, et cette ignorance, en maintenant les intelligences dans l'inaction, en étouffant tout désir d'investigation et de libre examen, s'opposait à toute espèce de progrès et retardait indéfiniment l'émancipation du tiers-état.

---

1. Voir de Ribbe, *Les familles et la Société en France avant la Révolution*.

2. Citons seulement, dans notre région normande, les mémoires de l'échevin Millot, si précieux pour l'histoire du Havre, ceux de la famille Menessier compulsés par Alph. Martin, de Charles de la Blaudinière, etc. Un inventaire de la famille d'Annemours, à Angerville-l'Orcher, mentionne le « Registre et pappier-journal du feu Sgr du Tournay commençant le 12e de juillet 1659 et finit le 15e de febvrier 1687. Contenant 200 feuillets portant escriptures .»

3. A. Cécile, *Etretat, Criquetot et environs. Fragments d'histoire locale*, p. 185-198.

L'instruction primaire depuis 1789. — Toutefois, le progrès de l'instruction populaire ne date pas de 1789. Si la Révolution sépare comme un abîme l'ancienne société de la nouvelle, elle est de peu d'importance dans l'histoire des petites écoles de village. Des historiens de parti, méconnaissant l'œuvre des Condorcet et des Lakanal, ont accusé la Révolution d'avoir, d'un trait de plume, détruit « l'édifice scolaire » de la monarchie. Ils lui ont fait un crime de n'avoir pu, en quelques années, au milieu de difficultés inouïes, organiser cet enseignement primaire que le clergé catholique, appuyé sur la royauté absolue, n'avait su établir en plusieurs siècles. Or, s'il y eut « destruction », ce fut parmi les collèges dont la plupart des professeurs appartenaient au clergé et refusèrent de s'incliner devant les lois de leur pays. Quant aux petites écoles, n'ayant jamais reçu le moindre subside de l'État, abandonnées depuis toujours à leur triste sort par les abbés décimateurs, elles traversèrent la crise sans trop en souffrir. Privé de ses appointements d'employé du culte, nullement ébloui par les traitements que lui promettait la Convention, l'ancien magister sauvait son casuel du naufrage en ouvrant une école libre. Les familles lui continuaient leur confiance. Il adoptait des ouvrages non suspects d' « incivisme » pour se concilier l'autorité municipale, et son école subsistait. Si, comme le prétend Romme dans son *Rapport*, la France comptait en 1789 22 000 écoles primaires, recevant 700 000 écoliers, on peut affirmer que, malgré l'insécurité de la fin du XVIIIe siècle, ces écoles fonctionnèrent jusqu'au Premier Empire. La statistique des époux ayant signé leur acte de mariage de 1816 à 1820 — c'est-à-dire des anciens élèves des écoles de la Révolution — atteste même un progrès de 7 à 8 p. 100 depuis 1790 : la moyenne passe de 47 et de 26 p. 100 à 54 et 34 p. 100.

Au contraire, de 1804 à 1815, par suite de l'indifférence absolue de Napoléon à l'égard de l'enseignement et du désarroi dans lequel la guerre plongeait la nation, nombre d'écoles se fermèrent pour ne pas se rouvrir de sitôt. Dans la Seine-Inférieure, où nous les avons vues trop nombreuses en 1789, on en compte, en 1812, 332 pour 987 communes. Les maîtres sont incapables, les parents retiennent leurs enfants pour remplacer les aînés appelés par la conscription. Aussi, « les instituteurs se

retirent dès qu'ils le peuvent, l'exiguïté de leur traitement les dégoûte de leur état[1] ». Et la moyenne des conscrits sachant signer descend en 1829 à 40 p. 100[2]. Ce seront les 7 500 000 électeur qui approuveront le crime du 2 décembre.

De 1815 à 1830, époque de paix, mais aussi de réaction à outrance, le maître d'école redevenu sacristain subit plus que jamais le joug du clergé, et l'école de 1830 est sœur de celle de 1789. Dans le Midi, « le régent de village est ordinairement l'homme ruiné, l'homme taré. Le curé le méprise, les habitants ne l'estiment pas. Il donne ses leçons à vil prix... J'ai remarqué, dit l'Inspecteur de Pau, parmi ces médiocres et mauvais instituteurs, un tiers au moins d'estropiés, boiteux, manchots, perclus, jambes de bois, pour qui cette incapacité physique a été la seule vocation à l'état d'instituteurs. » On devine ce que pouvait être leur instruction. « Ils savaient tous lire, bien ou mal, mais tous ne savaient pas écrire. L'orthographe leur était inconnue, et le système légal des poids et mesures ne parvenait pas à s'établir par leur faute[3]. »

Partout, les maisons d'école laissaient à désirer; beaucoup de communes n'en possédaient même pas. Les municipalités de village, que ne stimulait point le pouvoir central, ne faisaient rien pour remédier à ce lamentable état de choses. Les parents, ignorants eux-mêmes, se désintéressaient complètement de l'éducation de leurs enfants.

La loi Guizot fut le 1789 de l'instruction primaire. En quatre années, 19 000 écoles sont construites ou restaurées. Les écoles normales se multiplient; la direction de l'enseignement s'organise; les méthodes se perfectionnent. Sous cette vigoureuse impulsion, le peuple ouvre enfin les yeux à la lumière.

Restait à émanciper les maîtres de la domination jalouse de

---

1. *Annuaire de la Seine-Inférieure pour 1812*, p. 184, 192, 202, 238, 286 et 527.

2. En 1829, sur 282 985 conscrits de la classe 1828, il y avait : 13 159 individus sachant lire seulement; 112 363 sachant lire et écrire; 149 824 ne sachant ni lire ni écrire; 7 639 dont on n'a pu vérifier l'instruction (*Comparaison de plusieurs annees d'observations faites sur la population française sous le rapport dudegré d'instruction*, lue à l'Académie française le 27 août 1832, p. 7).

3. P. Lorain, *Tableau de l'instruction primaire en France*, 1837.

l'Église et de la tyrannie des petites autorités locales. « Il y a un paria dans la France de 1852, c'est le maître d'école[1]. » La Troisième République, ayant parachevé l'œuvre de Guizot par la gratuité, la laïcité et l'obligation scolaires, a véritablement créé l'instituteur en relevant sa dignité morale au niveau de son rôle social. Désormais, l'instruction primaire est au premier rang des plus hautes préoccupations de la nation parce qu'elle constitue, pour l'avenir, la meilleure garantie du progrès et du bonheur de l'humanité.

A. Lechevalier
Instituteur à Cuverville-en-Caux (Seine-Inférieure).

1. V. Hugo, *Napoléon le Petit*, liv. II, chap. xi.

A travers les périodiques étrangers.

États-Unis d'Amérique.

Educational Review, janvier 1911. — *Les sexes et l'éducation.* — M. William D. Parkinson, de Waltham, Massachusetts, à la fin d'un long article sur ce sujet — toujours d'un intérêt actuel aux États-Unis — pose bon nombre de questions, dont voici les principales :

« Existe-t-il des mesures positives pour éveiller et développer en un sexe le respect et l'estime de l'autre?

« La nature et les obligations mutuelles de la famille peuvent-elles devenir des sujets d'instruction publique, comme la nature et les obligations des devoirs envers l'État?

« La coéducation est-elle, à tous les âges, favorable à l'établissement d'un modus vivendi constamment réservé et sain entre les sexes?

« L'éducation est le moyen employé par la société pour atténuer dès leurs racines les maux dont elle a conscience. Y a-t-il mal social plus grand que certains effets des relations entre les sexes?

« Le médecin s'occupe de traiter les résultats. Pourquoi l'éducateur ne se préoccuperait-il pas de la source? »

❦

Assemblée de l'Association des Universités américaines. — Pour la douzième fois cette Assemblée a eu lieu. Elle s'est tenue, très nombreuse, au siège de l'Université de la Virginie, à Charlottesville. Vingt-deux universités étaient représentées. Trois questions ont fourni matière à discussions animées :

1° Le travail *professionnel* — disons même, manuel — doit-il permettre, en une certaine mesure, l'obtention du grade de « Bachelier » ?

2° La réforme de la « licence »;

3° Nomination des professeurs d'Université et garanties de leur maintien dans les postes à eux confiés.

Aucune des questions n'a reçu encore de solution; mais leur étude est désormais ouverte.

L'Université de Virginie a été choisie comme présidente de l'Association, celle de l'Illinois comme vice-présidente. L'Université d'Harvard reste secrétaire, tandis que celles du Missouri et de New-York complètent le comité exécutif. La prochaine assemblée aura lieu à l'Université de Chicago.

❦

The Pedagogical Seminary, décembre 1910. — *Un institut civique pour l'étude de l'enfant*. — Mlle Anna Louise Strong rapporte comment, dans une ville d'une région à peine ouverte à la civilisation, à Seattle, dans le district du Yukon, fut instituée la ligue du « Connais ta ville ». Cette ligue tient tous les ans un congrès. Elle a pour but de répandre dans le public la connaissance, non seulement de ce qui doit être amendé dans la ville de Seattle, mais aussi des ressources dont la ville dispose pour y parvenir.

Elle provoque d'amicales et sympathiques discussions entre citoyens et fonctionnaires. Elle empêche ainsi les premiers de jeter aux seconds des blâmes parfois injustes, et souvent inutiles, puisqu'ils risquent d'être ignorés de leurs destinataires.

La ligue a consacré son avant-dernier congrès à « l'éducation de l'enfant à Seattle ». Le sujet offrait tant d'intérêt que la Ligue a comme essaimé un institut spécial. Celui-ci a déjà posé comme principes : 1° que le foyer est le moyen le plus efficace à la préparation de bons citoyens; 2° que l'ambiance est d'importance capitale pour l'enfant. Conclusions : Il faut donner un foyer à l'enfant abandonné plutôt que de le mettre dans une institution ou un orphelinat; enfin la nécessité s'impose de créer un office de l'Enfance à Seattle afin d'attirer l'attention et la bonne volonté publiques sur la vie de l'enfant.

❦

The School Review, janvier 1911. — *L'apprentissage d'été à l'École Commerciale de Boston*. — M. Winthrop Firrell, de cette même école, donne sur la question des renseignements qui peuvent trouver, partout, une application pratique et très probablement profitable.

Une série d'expériences antérieures a permis à l'administration de l'école l'élaboration du plan suivant :

1) Préparer et envoyer aux commerçants de Boston une lettre-circulaire leur exposant le système d'apprentissage et demandant leur coopération.

2) Faire suivre cette lettre d'une série d'entrevues personnelles entre un représentant de l'école et les chefs des maisons de commerce.

3) S'assurer des promesses définitives pour trois cents places d'apprentis ou commis pendant l'été aux conditions suivantes :

a. Chaque élève-apprenti ou commis-stagiaire recevra dix francs par semaine (davantage si son travail vaut réellement plus) pour lui permettre de payer ses déjeuners et ses frais de transport.

b. Autant que possible, le travail assigné devra être assez varié pour donner à l'élève-apprenti l'occasion d'observer les différentes phases de la marche des affaires.

c. Les élèves-apprentis seront prévenus du bénéfice qu'ils doivent tirer de leur situation passagère, et instruits de la meilleure méthode à suivre.

d. Les lettres-circulaires seront expédiées de janvier à mars.

Dès 1910, le plan ci-dessus fut suivi.

Des places d'apprentis furent trouvées au nombre de 246, c'est-à-dire que 63 p. 100 des élèves en profitèrent.

Chacun d'eux emporta à son patron une fiche remise par la direction de l'école, et notant la conduite, le degré d'instruction, la ponctualité, la force physique, l'esprit d'initiative, la popularité, l'aptitude à la coopération, l'aspect extérieur, la santé, la politesse, l'honnêteté et la probité. Chacun d'eux revint avec la même fiche comportant des notes données par le patron sur toutes les catégories énumérées ci-dessus.

On se rend facilement compte du stimulant causé parmi les élèves-apprentis par ces fiches, tant à l'école qu'à la maison de commerce.

Aussi les résultats ont-ils été extrêmement satisfaisants. Beaucoup de commerçants qui ignoraient l'école s'y intéressent beaucoup maintenant; ils y voient une pépinière d'employés, dont ils peuvent presque diriger la préparation.

A. Gricourt.

Pays de langue allemande.

Revue internationale de l'Enseignement, 15 juillet 1910. — *Les écoles de perfectionnement commerciales en Allemagne*, Henri Schoen. — L'Allemagne doit en partie son admirable essor économique, non seulement à ses Universités techniques, mais aussi à ses nombreuses écoles de perfectionnement commerciales (Kaufmännische Fortbildungschulen), qui reçoivent les jeunes gens des deux sexes à leur sortie de l'école primaire pour leur donner un complément de culture générale et les préparer d'une façon pratique à leur carrière future. Ces écoles constituent comme une sorte d'enseignement secondaire s'adressant aux futurs commerçants. L'État n'a eu que peu de part dans leur création. Elles doivent presque tout à l'initiative privée, aux municipalités, aux chambres de commerce et à des associations de commerçants, en particulier à la « Société allemande pour le développement de l'enseignement commercial » (Deutscher Verband für das kaufmännische Unterrichtswesen), fondée en 1895. La rapidité avec laquelle ces écoles se multiplièrent montre qu'elles répondaient à un besoin urgent. En 1896, l'Allemagne entière n'en possédait encore que 233. En 1908, on en comptait 650. Dès à présent, toutes les grandes villes allemandes dépassant 100 000 habitants (au nombre de 32) offrent aux jeunes commerçants les cours dont ils ont besoin. Parmi les villes de 20 000 à 100 000 habitants, plus des trois quarts (151 sur 199) ont des écoles de perfectionnement bien organisées. Enfin, sur 229 villes de 10 à 20 000 âmes, près de la moitié (108) ont des établissements de ce genre. L'augmentation du nombre de leurs élèves est naturellement en rapport avec cette extension de l'enseignement commercial. La Prusse seule comptait, en 1907, 43 000 élèves dans ses 357 écoles de perfectionnement commerciales contre 16 000 en 1899, sans compter 1505 écoles de perfectionnement techniques,

avec plus de 200 000 élèves; la Saxe a passé de 40 (1894) à 60 écoles commerciales (1906) avec plus de 7000 élèves; le Wurtemberg de 10 (1896) à 18 (1908); la Bavière de 14 (1896) à 49 (1908); le grand-duché de Bade de 11 (1896) à 28. Dans les autres États confédérés, les progrès n'ont pas été moins rapides.

Ce qui frappe dans ces écoles, c'est leur caractère pratique, puis presque partout leur indépendance vis-à-vis de l'État, qui cependant ne perd pas une occasion de leur témoigner sa sympathie. Ne pouvant, faute de ressources, prendre les écoles de commerce à sa charge, il mit du moins les armes nécessaires aux mains des créateurs de l'enseignement commercial, c'est-à-dire des municipalités, en décrétant par une *loi d'empire* que toute commune pourrait rendre cet enseignement obligatoire pour tout jeune homme et toute jeune fille de quatorze à dix-huit ans, ayant un emploi dans une maison de commerce de la localité (Loi du 26 juillet 1900, paragraphe 150, numéro 4, Reichsgewerbeordnung).

« Voici donc, vers le début de notre siècle, quelque chose d'absolument nouveau dans l'histoire de l'enseignement postscolaire en Allemagne et en Europe : *c'est le principe que l'obligation de s'instruire ne s'arrête pas au sortir de l'école primaire*, même pour le petit commerçant, pour le simple commis, pour la demoiselle de magasin, qui, semble-t-il, ont moins besoin que d'autres travailleurs d'une culture secondaire. » Et ce principe de l'obligation tend à entrer dans les mœurs. En 1907, 356 écoles sur 650 avaient le caractère obligatoire, soit plus de la moitié.

L'instruction donnée dans ces écoles est avant tout un enseignement pratique et professionnel : tenue des livres, calcul, sténographie, écriture à la machine, chèques, virements, acquisition et préparation des matières premières nécessaires à l'industrie, échanges, etc. Toutefois on constate un mouvement puissant en faveur d'une extension de ce programme, tendant à augmenter la culture générale des élèves. Ce que l'école primaire peut difficilement faire comprendre à des enfants de dix à quatorze ans, l'école de perfectionnement est mieux en état de l'enseigner à des élèves de quatorze à dix-huit ans. « Les droits et aussi les devoirs d'un bon citoyen, les rapports entre le capital et le travail, les applications pratiques des grandes découvertes contemporaines dans le domaine des sciences physiques, chimiques et naturelles, les écoles littéraires et artistiques de la patrie, le rôle économique d'un pays dans ses relations avec les nations voisines, toutes ces connaissances devraient-elles être réservées aux privilégiés, qui peuvent rester jusqu'à dix-huit ou dix-neuf ans dans les établissements d'enseignement secondaire? Tout cela, s'écriait récemment l'un des hommes les plus compétents de l'Allemagne contemporaine, *les fils du peuple veulent le connaître aussi bien que les fils de bourgeois*; seulement, si vous ne leur enseignez pas ces choses par la bouche de maîtres compétents, ils apprendront à les connaître sous un jour moins scientifique dans les réunions socialistes ou révolutionnaires. »

Après de nombreuses expériences, on semble aussi avoir reconnu presque partout que l'influence de l'école de perfectionnement doit s'exercer *même* en dehors des heures de classe. « On s'efforce de diriger les lectures que garçons et filles font le dimanche et les jours de fête, on cherche à créer des bibliothèques de leur âge ou à leur faciliter l'accès de celles qui existent déjà, on organise des promenades et des excursions d'étude. Et surtout on a reconnu que, pour que le nouvel enseignement porte tous ses fruits, on ne saurait le reléguer à la fin de la journée, après le repos du soir, alors que les élèves sont déjà fatigués par huit ou dix heures de travail. En général, on choisit de préférence les heures où les affaires sont le moins actives, par exemple de sept à neuf heures du matin ou entre midi et deux heures. De cette façon tous les intérêts sont sauvegardés. »

Quant au personnel de ces écoles, il est formé en grande partie dans les Universités commerciales et les écoles supérieures de commerce ou dans des cours spéciaux temporaires permettant à des maîtres d'acquérir, en peu de temps, les connaissances commerciales les plus indispensables.

Les conclusions que M. Schœn tire de cette étude très approfondie, au point de vue français, sont les suivantes :

1° « Urgence de créer un *enseignement commercial* moyen, préparant de nombreux jeunes gens à rendre au pays le maximum de services dans la carrière commerciale et formant aussi des élèves instruits et cultivés pour les grandes écoles de commerce et pour les futures universités commerciales. »

2° « Nécessité de mettre cet enseignement à la portée de tous les jeunes employés de commerce des deux sexes, quelle que soit la classe sociale d'où ils sont sortis. Peut-être ne sera-t-il pas facile de rendre tout de suite cet enseignement obligatoire, comme on tend à le faire en Allemagne; mais dès le début, on pourrait demander aux patrons d'accorder au moins une heure par jour à tout employé de quatorze à dix-huit ans, qui voudrait continuer ses études. Les patrons intelligents ne tarderont pas à comprendre qu'ils seront les premiers à en profiter. »[1]

3° « Utilité d'une *culture générale*, même pour des jeunes gens destinés à occuper des situations subalternes dans le commerce national, soit en France, soit à l'étranger ;

4° « Enfin, nécessité de former, pour enseigner les sciences commerciales, des *maitres spéciaux*, considérant cet enseignement, non comme une occasion accessoire d'améliorer leur situation mais comme le but de leur vie et le centre de leurs préoccupations. »

❦

Neue Bahnen, 5 février 1911. — *Les universités allemandes et le modernisme.* — Le serment d'orthodoxie exigé des professeurs de

1. Cela est déjà réalisé dans le cours de perfectionnement adjoints à l'Ecole primaire supérieure de Nancy (N. D. L. R.)

théologie catholique soulève parmi les Universités allemandes une vive opposition. Le comité du Congrès des professeurs d'université réuni à Leipzig vient de déclarer « que ceux de ses membres qui ont prêté le serment d'antimodernisme ne pourront plus appartenir à l'Association, parce qu'ils ont renoncé de ce fait à la libre recherche de la vérité ainsi qu'à la manifestation de leur conviction scientifique, et ont perdu ainsi tout droit à la place d'honneur de celui qui se livre en toute indépendance aux recherches scientifiques. » Les universités étrangères de Vienne et d'Insprück ont déjà donné leur assentiment à cette déclaration de principe.

❦

Pädagogische Zeitung, 13 octobre 1910. — *Séparation de l'Église et de l'École.* — Dans son assemblée annuelle, tenue à Dresde le 25 septembre dernier, la société des instituteurs saxons a émis le vœu que le service de l'école soit complètement séparé de celui de l'église. L'instituteur resterait libre de conserver les fonctions d'organiste à l'église, mais il lui serait interdit, ainsi qu'aux membres de sa famille, d'accepter des services auxiliaires d'ordre inférieur.

❦

12 janvier 1911. — *Les institutrices admises à suivre les cours des Universités.* — Par un décret en date du 13 avril 1909, le Ministre de l'Instruction publique accorde aux institutrices de la Prusse qui ont fait leurs classes préparatoires dans un Lycée de jeunes filles le droit de suivre pendant six semestres au moins les cours de l'Université, en vue de préparer le professorat de l'enseignement secondaire.

Le fait est d'autant plus digne de remarque que ce droit continue à être refusé aux instituteurs, contrairement à l'exemple de la Saxe, de la Thuringe, de la Hesse et du Wurtemberg. La presse pédagogique relève cette inégalité de traitement que rien ne paraît justifier. Si l'on compare, en effet, les programmes des séminaires d'instituteurs et d'institutrices, on peut se rendre compte que la culture générale atteint sensiblement le même niveau dans les deux catégories d'établissements.

E. Simonnot.

Belgique et Suisse romande.

L'École nationale, 1er décembre 1910. — *L'exposition au point de vue scolaire : France.* — L'auteur de ce compte rendu, M. A. Eggermont, a groupé ses observations autour de ce thème : « Comment développer l'*esprit d'observation* chez les enfants ? » L'un des problèmes les plus délicats de l'éducation est, dit-il, d'apprendre aux enfants à « ouvrir les yeux. » Et il constate qu'un certain nombre d'instituteurs français s'y appliquent avec un louable esprit d'initiative. Il cite en exemple un humble cahier de fillette « vraiment intéressant », intitulé : *Observations personnelles de l'élève Valentine Tonone, treize ans, école publique des filles, Allevard, Isère*, et il en

extrait ces deux remarques colligées dans la seconde quinzaine d'octobre 1909 :

« 1° En regardant le ruisseau qui coule à côté des marais, on ne sait de quel côté se dirige l'eau. Pour s'en apercevoir, il faut mettre un brin d'herbe dans l'eau.

2° En plongeant une brosse à dents en caoutchouc dans un verre d'eau, j'ai vu les bulles d'air contenues dans les trous de la brosse s'échapper. »

Sans doute, ajoute le rédacteur en guise de commentaire, « il y a des remarques puériles, insignifiantes, mais leur valeur intrinsèque n'a qu'une importance secondaire. L'essentiel est que l'élève qui les a faites ait pris l'habitude d'observer. L'institutrice à qui revient l'honneur de cette initiative s'est inspirée inconsciemment de la méthode appliquée par Edison. Parmi les multiples expériences auxquelles procède cet inventeur fameux, il en est dont le but est de découvrir des propriétés inédites de certains corps. Le résultat de chaque expérience est consigné dans de grands registres, sans esprit d'utilisation immédiate, mais à l'occasion Edison puise dans ce gigantesque répertoire de faits, et plus d'une invention célèbre fut facilitée, grâce à cette accumulation de détails. »

M. A. Eggermont, signale encore avec éloges : les excursions scolaires pratiquées çà et là dans nos campagnes et si profitables en particulier à l'étude de la botanique ; — les visites aux établissements agricoles et industriels, aux sites pittoresques et aux lieux historiques, visites donnant lieu à des observations consignées sous forme de rédactions dans des cahiers *ad hoc* ; — les collections de vues photographiques prises par les maîtres eux-mêmes au cours de ces promenades-leçons et destinées à revivifier les impressions de leurs élèves ; — la mise en application très heureuse, par certains instituteurs, de l'idée déjà ancienne d'associer la théorie et la pratique dans l'enseignement agricole ; — enfin la manière « admirable » dont on a résolu en France le problème de « faire emmagasiner par les élèves le plus de formes visuelles possibles par l'entremise du dessin (corrélation établie, selon les instructions officielles, entre le dessin et les autres études : français, histoire, sciences naturelles, morale). »

Nos efforts en faveur de l'éducation esthétique (Société nationale de l'*Art à l'École*) sont aussi l'objet d'une appréciation flatteuse, ainsi que le matériel d'enseignement intuitif exposé par quelques-unes de nos grandes maisons d'édition.

❦

L'Educateur, 3 décembre. — *Revue de la Suisse allemande.* — Cet article nous apprend, entre autres faits, l'adoption par le Grand Conseil du canton de *Lucerne* d'une nouvelle *loi scolaire* qui était en discussion depuis deux ans. Voici quelles en sont les principales dispositions :

Le maximum du nombre d'élèves fréquentant une classe est

ramené de 70 à 60. Un grand progrès est réalisé par l'introduction d'une 7e année scolaire. Cependant les communes des contrées essentiellement agricoles peuvent choisir une des deux organisations suivantes : a) 6 classes annuelles, la 7e ne commence qu'en automne et doit compter au moins 20 semaines. Ces communes sont autorisées à introduire un 8e cours scolaire, qui n'a lieu qu'en hiver. — b) Les 5 premières sont annuelles, les 6e, 7e et 8e ne commencent qu'en octobre et comptent chacune au moins 20 semaines. Les écoles de montagne ont obtenu d'assez grandes facilités quant à leur organisation, pourvu que les leçons soient données, au minimum, pendant 250 semaines. Le nombre des leçons hebdomadaires varie entre 12 (classe inférieure) et 25 (classe supérieure), sans compter celles de religion, de gymnastique et de travaux à l'aiguille. L'âge minimum d'admission a été ramené de 6 à 7 ans révolus au 1er janvier. Les jeunes filles libérées de l'école primaire sont astreintes à fréquenter « l'école d'ouvrages » jusqu'à l'âge de 16 ans, mais seulement en hiver, pendant une demi-journée ou deux par semaine. Les cours préparatoires (2 cours de 60 leçons chacun) doivent être fréquentés par les jeunes gens ayant atteint l'âge de 18 ans. La formation du personnel enseignant primaire a lieu à l'École normale, qui comprend quatre classes. Pour être admis, il faut avoir 15 ans révolus et avoir parcouru le programme de la 2e classe secondaire. La nouvelle loi contient des dispositions en faveur des enfants faibles d'esprit et arriérés. Des classes spéciales peuvent être créées. Les maîtres de l'école primaire sont nommés pour 4 ans ; passé ce délai, l'assemblée de la commune décide si la place doit être mise au concours ou non. Le traitement des maîtres va de 1200 à 1700, celui des maîtresses de 1000 à 1500 fr. par an, ce qui équivaut à une augmentation de 400 fr. du minimum et de 500 fr. du maximum. L'indemnité de logement et de chauffage est fixée à 400 fr. Le traitement augmente de 100 fr. tous les 4 ans ; la dernière augmentation cependant est acquise après 2 ans. L'État supporte les 3/4 du traitement, la commune le dernier quart. Le payement a lieu tous les 3 mois. L'échelle ci-dessus doit rester en vigueur pendant 8 ans ; puis les traitements seront fixés par le Grand Conseil, chaque fois pour une période de 4 ans. Après 40 années de service, maîtres et maîtresses ont droit à une pension de retraite pouvant atteindre 65 p. 100 du traitement légal.

❦

L'École nationale, 15 décembre 1910, 1er et 15 janvier 1911. — *Le surmenage scolaire.* — Reproduction d'un savant et intéressant travail de Mlle le Dr Joteyko paru d'abord dans la *Revue psychologique.* Il se divise en quatre parties : 1° la méthode pathologique ; — 2° malmenage et surmenage ; — 3° analyse du travail mental ; — 4° les programmes. La lecture nous paraît devoir en être recommandée.

❦

L'Éducateur, 4 février. — *Des déviations de la colonne vertébrale chez nos écoliers.* — Ces déviations, que les statistiques (une de Lau-

sanne en particulier) révèlent beaucoup trop nombreuses (jusqu'à 25 p. 100 de la population scolaire), sont ou postérieures ou latérales. Les déviations postérieures sont la *cyphose* et la *lordose*.

L'enfant atteint de cyphose a le dos voûté, les omoplates saillantes, la poitrine creusée, le ventre en avant. Les côtes tirées en arrière par la colonne vertébrale compriment les poumons et le cœur et rendent la respiration insuffisante. — Principales causes : faiblesse des muscles et manque de volonté, l'enfant peu robuste ne faisant aucun effort pour se relever; myopie scolaire entraînant l'écolier à se coucher sur son travail; station assise prolongée, surtout si elle est accompagnée d'ennui.

La lordose est l'exagération de la courbure des reins. Elle est fréquente surtout chez les adeptes de la mode parisienne, n'est pas rare chez les écolières et va souvent avec la cyphose.

Remèdes de l'un et de l'autre : *a*) construction et disposition appropriées du mobilier scolaire; *b*) placement des myopes au premier rang après détermination préalable de l'étendue visuelle de chaque élève; *c*) diminution de la durée des stations assises et usage de la station debout pour les exercices qui s'en accommodent; exercices correctifs et respiratoires chaque fois qu'il y a lassitude dans la tenue; *d*) correction de toute mauvaise tenue pendant les leçons orales; *e*) restriction des travaux écrits à la maison; *f*) multiplication des leçons de gymnastique et des exereices physiques appropriés; *g*) surveillance du vêtement, spécialement dans les classes de fillettes; *h*) leçons spéciales de physiologie avec tableaux représentant les bonnes et les mauvaises attitudes et les déformations résultant de celles-ci.

Les déviations latérales sont plus complexes et tout aussi dangereuses; elles se forment lentement et se guérisent de même. On les désigne généralement sous le nom de *scoliose*. La principale forme de la scoliose est une déformation à gauche causée par la tenue pendant l'écriture.

Les règles proposées pour la combattre sont les suivantes :

a) Veiller à ce que l'enfant soit complètement assis, les deux pieds reposant sur le sol ou sur une planchette.

b) Dans la station debout, ne pas laisser prendre la position penchée toujours du même côté, ce qui fait ressortir toujours la même hanche. Faire porter alternativement les deux pieds en avant.

c) Rendre l'enfant attentif à la manière de porter son sac ou sa serviette (Le mieux est de le porter le bras pendant et en changeant de bras).

d) Employer les exercices correctifs.

e) Veiller à ce que les enfants utilisent également les deux membres supérieurs, aussi bien dans les jeux que dans les exercices.

f) Développer le goût de la bonne tenue par des tableaux.

H. Mossier.

Bibliographie.

Anthologie d'Art. Sculpture. Peinture, par Alfred Lenoir, librairie A. Colin.

On ne peut pas douter qu'il y ait, pour les lecteurs de tout ordre, mais surtout pour les jeunes gens, beaucoup de plaisir et beaucoup de profit à parcourir d'abord par curiosité, à revoir ensuite avec attention, enfin à étudier avec méthode l'*Anthologie d'art, Sculpture et peinture*, qu'a publiée M. Alfred Lenoir.

Le texte y est réduit au minimum, et ce minimum en dit autant ou même plus que des notices développées, mais encombrées de rhétorique. Qu'on en juge par ce seul exemple : page I. « Statue de Khéphrem. Art Égyptien. IVe Dynastie. 4000 à 3000 ans avant notre ère. Diorite. Musée du Caire ». Le commentaire, comme on voit, tient en très peu de mots ; mais il suffit à nous donner les indications dont nous avons besoin : le nom du personnage figuré, l'origine et la date de l'œuvre, la matière dont elle est faite, le point du monde où elle est conservée. Que pouvons-nous souhaiter encore ? Rien, si, d'ailleurs la reproduction de cette statue égyptienne la met vraiment sous nos yeux, et c'est ici le cas, avec son geste hiératique, dont deux poètes, doués, au plus haut degré, du génie pittoresque, ont exprimé le rythme impressionnant :

> Le colosse était là, les mains sur les genoux. (Victor Hugo).
> Sur ses genoux aigus il allonge les mains. (Leconte de Lisle).

On pourrait appliquer le même criterium à toutes les pages de l'album.

Les époques successives de l'art, depuis les origines presque les plus anciennes jusqu'à nos jours, y sont représentées. C'est d'abord l'Orient, avec huit œuvres égyptiennes, dont cinq sont placées au Musée du Louvre, et avec quatre bas-reliefs d'art assyrien, qui sont l'honneur du British Museum. La Grèce s'exprime pleinement dans une trentaine de planches, presque uniquement employées à nous donner l'idée de sa merveilleuse sculpture. L'espace est plus mesuré à l'art romain, qui n'est pas sans grandeur, mais qui n'a pas, à parler exactement, d'originalité ; constatons que les spécimens reproduits sont caractéristiques. On en peut dire autant des deux échantillons d'art byzantin : la mosaïque de Ravenne représentant Théodora

entourée de sa cour, et l'ivoire très précieux du Cabinet des médailles, Le Christ couronnant Romain IV et Eudoxie. La sculpture de l'époque romane n'est pas omise, mais la sculpture gothique du XIIIe siècle occupe une place beaucoup plus large et les raisons ne manquent pas pour justifier cette répartition quelque peu inégale.

La peinture fait son entrée dans le recueil avec un portrait japonais du XIIIe siècle, celui du prêtre Jitchin, dont on peut voir l'original au Louvre. Ce n'est pas sans intention qu'on a placé cet ouvrage, d'une exécution magistrale, devant une des fresques de Giotto, la mort de saint François, découverte à Florence, dans une chapelle de Santa Croce, sous le stuc qui la dissimulait depuis le temps de Vasari. Le rapprochement entre cet art oriental, maître de lui, et cette peinture européenne qui ne possède encore qu'un certain nombre de moyens, est fort intéressant; celui qu'on aurait pu établir entre les statues les plus anciennes du Japon, qui, dès les VIIIe, IXe et Xe siècles de notre ère, atteignaient à la perfection dans la simplicité et dans la force, et la sculpture d'Occident qui n'était guère alors que barbarie, eût été encore plus significatif : j'en appelle aux souvenirs de ceux qui ont vu de près, en 1900, dans le pavillon d'art japonais, l'exposition rétrospective.

De la planche 60 à la planche 143, ce sont surtout les peintres des Flandres, de la France, de l'Italie, de l'Allemagne, du début du XIVe siècle à la fin du XVIe, qui passent sous nos yeux. Quelques statues du XIVe siècle français, trois ou quatre ouvrages de Donatello, deux bas-reliefs de Ghiberti, trois marbres de Michel-Ange, la nymphe de Fontainebleau de Jean Goujon et deux des nymphes de la fontaine des Innocents représentent toute la sculpture de cette vaste période. Ce sont les peintres qui ont envahi presque tout le terrain dont l'auteur du recueil disposait pour son exposition d'ouvrages d'art. On se l'explique, si l'on considère que, parmi ces noms de peintres, rayonnent ceux de Jean Van Eyck, de Hans Memling et de Quentin Matsys pour l'art flamand, d'Albert Dürer, de Lucas Cranach et de Hans Holbein pour l'art allemand, de Masaccio, de Ghirlandajo, de Carpaccio, de Botticelli, de Léonard de Vinci, de Michel-Ange, de Raphaël, du Titien, du Véronèse, du Corrège pour l'art italien.

M. Alfred Lenoir n'a pas eu, tant s'en faut, la prétention d'être complet, et il serait puéril autant qu'injuste, quand son livre met sous nos yeux tant de tableaux ou de statues du premier rang, de lui reprocher telle ou telle omission. Je lui témoignerai pourtant quelque regret qu'il n'ait pu accorder aucune mention aux Bellini, ces admirables maîtres. Par contre, quand on nous aurait fait grâce de la fresque dite d'Orcagna, dont on nous donne à admirer une restauration qui l'a tout simplement anéantie, nous ne nous en plaindrions pas. Mais quiconque a pu admirer, sur les murs qu'elles illuminent, les décorations de Tiepolo, ou n'a fait même que mesurer, dans la monographie illustrée de Pompeo Molmenti, toute l'étendue de

l'œuvre si varié, si riche aussi, du dernier coloriste Vénitien, éprouvera, je pense, une déception de le voir oublié. Et l'on s'étonnera surtout que, dans un livre où s'étale, en belles dimensions, une composition lithographique du caricaturiste Daumier, composition d'ailleurs intéressante, le puissant auteur des *Caprices*, Goya, le génial Goya, brille par son absence. Encore un desideratum : l'art anglais n'est exprimé que par trois noms, Gainsborough, Reynolds et Whistler. Serait-il exhorbitant d'en réclamer un quatrième, celui du prodigieux paysagiste Turner?

Si je prends la liberté de présenter timidement cette observation critique à l'auteur très qualifié de l'*Anthologie d'art*, c'est que je souhaite, de tout cœur, la diffusion de cet ouvrage de belle vulgarisation, fort bien conçu, fort bien exécuté, et que j'en puis prédire le succès. Pour combler les lacunes dont j'ai parlé, il suffirait, dans une prochaine édition, d'ajouter au recueil un petit nombre de planches.

On ne se plaindra pas, tant s'en faut, que notre art français, depuis l'enlumineur Jean Fouquet, et les deux maîtres d'Avignon et de Moulins, jusqu'aux contemporains Puvis de Chavannes, Fantin-Latour et Eugène Carrière, occupe, à lui seul, à peu près un tiers du volume. C'est bien peu, si l'on songe à tous les grands artistes, disparus ou vivants, qni se pressaient à la porte de l'ouvrage, comme les ombres avides d'immortalité dont parle le poète ancien, et qui n'ont pu y pénétrer. Du moins, aucun de ceux qui ont franchi le seuil de ce Panthéon d'art n'y est entré sans en être tout à fait digne, et, sauf peut-être tel ou tel spécimen de sculpture monumentale, dont la supériorité ne s'impose pas à notre admiration et s'accommode mal de certains voisinages, il n'y a pas, dans cette suite d'œuvres célèbres, une seule reproduction qui n'ait son charme pénétrant et sa beauté vraiment éducatrice.

Ernest Dupuy.

Le dessin par les grands maîtres, par MM. Louis Lumet et Yvanhoë Rambosson; Paris, Lefranc et Cie, éditeurs.

Cet ouvrage qui paraîtra par fascicules mensuels dès janvier, renfermant chacun quatre planches en phototypie, offrira un choix des plus beaux dessins de la collection du Musée du Louvre, collection qui comprend plus de quarante mille pièces dont la presque totalité est inconnue du public.

Chaque planche sera accompagnée d'une notice explicative, historique et technique.

Le spécimen que nous avons sous les yeux semble indiquer que le plus grand soin sera apporté dans l'exécution matérielle des reproductions.

Nous signalons cette intéressante et utile publication à l'attention des professeurs de dessin des établissements universitaires.

French secondary schools : an account of the origin, development and present organization of Secondary Éducation in France, par Fr. Ed. Farrington, 1 vol. in-12, 450 p., New-York, Longmans Green and C°, 1910.

Ce volume présente une étude complète sur le fonctionnement de l'enseignement secondaire tel qu'il existe actuellement en France. Après quelques chapitres d'histoire, M. Farrington expose successivement l'organisation administrative et les programmes d'enseignement des lycées et collèges, le jeu des différents cycles, la latitude laissée à chaque élève pour passer d'un cycle à l'autre, etc. ; il examine ensuite les méthodes d'enseignement du français, des langues vivantes, de l'histoire, des mathématiques et des sciences naturelles, de la philosophie, etc. Après une revue rapide de ce qui différencie l'enseignement secondaire des jeunes filles, M. Farrington examine comment se fait le recrutement des professeurs et quelle est leur préparation à l'École normale et dans les facultés. Un dernier chapitre est consacré à apprécier l'esprit actuel de l'enseignement secondaire.

Ecrit en un style serré, documenté avec précision et sans lourdeur, ce travail, pour lequel l'auteur a, durant plusieurs mois, étudié sur place les diverses formes d'enseignement dont il parle, sera précieux à tous ceux qui voudront savoir comment nos lycées et collèges sont jugés à l'étranger par les éducateurs et les écrivains de bon sens. On sent à chaque page la constante préoccupation de renseigner exactement le lecteur américain sur ce qui se fait chez nous, et sur les indications qu'en peuvent tirer les pédagogues américains. Très résolument, M. Farrington déclare que, dans nos méthodes, tout n'est pas bon à transporter en Amérique, parce que le système d'éducation d'un peuple doit tenir compte de la forme du gouvernement, du caractère de la nation, etc. ; mais il n'hésite pas, après avoir rappelé la sévère appréciation de M. Langlois sur certaines libertés de l'enseignement anglo-saxon, à déclarer que, sans partager toutes les idées ni toutes les théories de l'enseignement français, il admire sans réserve la façon très élevée dont il forme ses professeurs et l'organisation merveilleuse qu'il leur donne pour l'œuvre dont ils ont la responsabilité. Sous la plume d'un observateur aussi sérieux et aussi impartial, cet éloge a son prix : il rassurera peut-être ceux qui s'imaginent trop volontiers que notre système actuel d'enseignement secondaire prête plus à la critique qu'à l'admiration.

Dr Jean Philippe.

Nono, par G. Roupnel. Plon, éditeur.

Voici, aux premières pages du livre, le portrait de Jacques Jacquelinet, surnommé « Nono » : « Il allongeait vers les gens son grand cou, tendait vers eux sa longue figure bonasse et terreuse. Sur des

sourcils chétifs se levait un front plissé de pauvre homme toujours étonné. Ses petits yeux, grésillés et doux, avaient le regard ravi de l'innocence. De hautes rides traversaient la face, de haut en bas, coupant sans pitié les joues creuses. Leurs lignes douloureuses révélaient la fatigue du vigneron, racontaient la misère du sol travaillé ». Et voici un échantillon des propos de Nono : « Si, après ma mort, le Créateur me parle de me remettre en chantier dans la vie, je demande à être pensionnaire dans une cabane à lapins, c'est-à-dire d'être une bête et pas un homme, d'avoir quatre pattes et d'être plein de poils. Comme cela je me ferai moins de mauvais sang ». Quand on a lu ce premier chapitre, où le personnage principal nous est ainsi présenté, on s'attend à un roman marqué à l'empreinte de l'école réaliste.

Pour le ton, pour la couleur générale, c'est bien d'elle, en effet, que procède M. Roupnel. Il y a du réalisme, un réalisme, d'ailleurs, très franc et très savoureux, dans sa façon de peindre ses rustiques personnages et le milieu où ils vivent, surtout dans la crudité du langage qu'il leur prête. Mais il y a autre chose aussi, quelque chose de mieux. Si démodée que soit l'expression, employons-là ici, car elle est juste : il y a, dans *Nono*, l'histoire d'une âme.

Oh! sans doute, cette âme n'a pas les complications des âmes *select* que M. Bourget analyse dans ses romans psychologiques. Nono, le vigneron, n'a, pour ainsi dire, qu'une âme élémentaire. Elle est pourtant capable de sentir, d'aimer, de souffrir profondément, et M. Roupnel, avec beaucoup de vérité et d'émotion, a su atteindre et traduire la vie intérieure de ce pauvre homme que le malheur fait pour un temps « tourner au niais et au soûlard », mais qui ne cesse pas d'être probe, généreux et doux jusqu'au fond du cœur.

A la fin de 1910, ont paru quelques romans sensiblement supérieurs à ce que donne la production courante. Parmi ceux-là le livre de M. Roupnel mérite d'autant plus d'être distingué que c'est, nous dit-on, une œuvre de début.

M. P.

Le gérant de la « Revue Pédagogique »,
LOUIS CHUIT.

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD

Nlle série. Tome LVIII. N° 4 15 Avril.

REVUE
Pédagogique

L'Erreur de l'Enseignement technique élémentaire.

Dans toute école technique élémentaire, c'est-à-dire faisant suite à l'école primaire, une distinction doit nécessairement être établie entre les matières d'enseignement : d'un côté l'*enseignement professionnel* proprement dit, ou l'apprentissage, comprenant spécialement le travail manuel, le dessin, la technologie, la mécanique [1]; de l'autre l'*enseignement général*, embrassant les autres matières, morale, français, histoire, géographie, sciences mathématiques et physiques. Or chacun de ces deux enseignements peut revêtir un caractère éducatif ou présenter un aspect pratique. De plus, selon le but visé, la prépondérance peut être accordée soit à l'enseignement général, soit à l'enseignement professionnel. De là, diverses conceptions de l'école technique. Celle de Nietzsche est à citer. Ce grand homme ne voulait-il pas, pour la masse, des écoles professionnelles purement utilitaires, afin d'édifier sur le travail du peuple la race des surhumains? Tout à l'opposé sont les écoles techniques américaines [2]. Celles-ci

1. J'ai en vue les écoles pratiques d'industrie, qui sont les plus nombreuses et les plus peuplées,
2. Voir : *Methodes américaines d'éducation générale et technique*, par M. Omer Buyse.

gardent leurs élèves de quatorze à dix-huit ans et consacrent jusqu'à dix heures par semaine au travail manuel; elles ne sont cependant pas des écoles d'apprentissage. Le travail manuel y est considéré uniquement comme discipline éducative, et les élèves qu'elles forment deviennent aussi bien avocats, médecins ou professeurs, qu'industriels ou commerçants. « Pas de cul-de-sac en matière d'éducation », tel est le principe américain. Entre l'école qui vise uniquement à faire de l'ouvrier un instrument perfectionné de production et l'école qui, au contraire, ne veut voir dans la pratique des arts industriels qu'un moyen de plus d'ouvrir aux jeunes gens le champ de toutes les activités, entre ces deux types extrêmes, dis-je, se place l'école pratique française.

La circulaire du 20 juin 1893, en effet, définit ainsi les écoles pratiques : « Elles sont destinées à former des employés de commerce et des ouvriers aptes à être immédiatement utilisés au comptoir et à l'atelier ». Et la même circulaire ajoute un peu plus loin : « On ne saurait, assurément, contester les bienfaits de l'enseignement général, c'est une base solide, qui augmente la valeur de l'homme et rend plus profitable les connaissances professionnelles qu'il a acquises. Aussi ne s'agit-il pas de le proscrire de l'école pratique. Les élèves y recevront nécessairement un complément d'enseignement primaire. »

Mon intention n'est pas de discuter le caractère que la loi a donné aux écoles pratiques. Je voudrais seulement montrer que l'enseignement général de ces écoles ne possède pas toute la vertu éducative que la circulaire précitée pouvait laisser espérer

Après les tâtonnements inévitables du début, les écoles pratiques ont acquis leur régime normal, exprimé par les programmes du 28 août 1909. En tête de ces programmes figurent des instructions pédagogiques générales où l'orientation de l'enseignement est défini de la façon suivante. « Tous les enseignements doivent converger nettement vers un but précis : l'apprentissage. Il est, à cette fin, nécessaire que chaque professeur se garde de s'isoler dans son cours et de le considérer comme se suffisant à lui-même. Au contraire, il doit se persuader que son enseignement est étroitement solidaire de celui de ses collègues, et s'efforcer de se tenir constamment d'accord avec eux. [Les

professeurs] s'attacheront à donner à leur enseignement le caractère pratique qui le rendra nettement professionnel. Ils prendront soin cependant de n'en point négliger le côté éducatif et leurs efforts tendront à développer chez leurs élèves les facultés d'observation et de réflexion et à faire l'éducation de leur esprit et de leur caractère. L'éducation du futur ouvrier ou du futur employé de commerce résultera, d'ailleurs, de sa préparation professionnelle elle-même. »

L'opposition entre le texte de la circulaire de 1893 et la rédaction des instructions pédagogiques de 1909 est frappante. La circulaire, s'inspirant d'une judicieuse conception de l'enseignement général, parle de celui-ci comme d'une chose tout à fait distincte de l'apprentissage. Elle lui reconnaît une fonction propre, la formation de l'homme, en même temps qu'elle le considère comme un facteur de la valeur professionnelle. Les instructions pédagogiques, au contraire, dissolvent systématiquement dans l'enseignement professionnel l'enseignement général, qu'elles dépouillent ainsi de sa personnalité. Suivant le principe admis par le Conseil supérieur de l'enseignement technique, l'enseignement général, comme l'autre, doit être « *adapté à la profession* ».

Que faut-il entendre par adaptation à la profession? A part quelques très rares exceptions, les écoles pratiques d'industrie préparent à plusieurs professions. Une même école spécialise ses élèves dans les métiers d'ajusteur, tourneur, forgeron, modeleur, menuisier, tisseur, etc. Et cependant tous ces élèves reçoivent le même enseignement général. Comment alors l'enseignement général peut-il s'adapter à la fois à ces métiers divers? Qu'est-ce donc qu'une adaptation capable de se plier au même moment à plusieurs formes différentes? Car s'il y a un français spécial pour les menuisiers, ce français ne saurait convenir aux forgerons. Et comment les mathématiques du tourneur pourraient-elles servir au tisseur? Si ce n'était pas là le vrai sens, il faudrait considérer l'adaptation, non pas comme s'appliquant à telle profession, mais à l'ensemble des professions. Mais alors on retombe dans le général. L'expression dont il s'agit apparaît ainsi comme dépourvue de signification. Cependant elle en a une. Pour la comprendre il faut lire les instructions pédagogiques particulières à chaque matière et prendre quelques exemples sur le vif.

Le français est spécialement industriel. Les dictées sont de préférence choisies dans la littérature industrielle; le professeur de technologie compose même des sujets où il s'efforce d'accumuler des mots techniques. En composition française on recommande « les lettres d'affaires, les pétitions, les rapports industriels, des comptes rendus d'excursions scientifiques ». Voici le genre : « Vous êtes ouvrier, vous faites un montage loin de l'usine. Un accident matériel se produit; vous écrivez à votre patron pour lui en rendre compte. »

Les mathématiques, arithmétique, algèbre, géométrie, occupent une place importante dans l'horaire : six heures par semaine en première année et quatre heures en seconde. En arithmétique « on se bornera, la plupart du temps, à énoncer la règle ou les principes; d'autres fois, on les expliquera, on les commentera à l'aide d'exemples soit expérimentalement ou graphiquement. Les exercices d'application seront empruntés au commerce et à l'industrie, à la vie courante, au domaine des autres cours (s'entendre pour cela avec les professeurs de ces cours), à la spécialité professionnelle des élèves. » En algèbre, « le professeur sera guidé par le souci constant des applications pratiques ». « L'enseignement de la géométrie sera le plus souvent expérimental et les démonstrations longues et compliquées ne seront maintenues que lorsqu'elles présenteront un caractère fondamental. Les définitions une fois données d'une façon précise, *on cherchera à montrer plutôt qu'à démontrer*. Tout l'enseignement sera dominé par cette considération que les résultats en eux-mêmes sont plus importants au sens pratique que les démonstrations qui permettent de les justifier. Enfin on accordera une très large place aux applications professionnelles des notions enseignées. Toutefois on ne perdra jamais de vue le but éducatif de la géométrie et tout en accordant la première place à la pratique, on exigera des élèves de la précision dans les termes et de la clarté dans le raisonnement. Il est recommandé en outre de donner une place importante aux applications pratiques et de choisir le plus possible les exemples dans les travaux de dessin ou d'atelier[1]. »

Ces extraits suffisent à montrer ce qu'il faut entendre par adap-

1. Voir les exercices de mathématiques proposés dans les premiers numéros de la *Revue de l'enseignement technique*.

tation. Ils révèlent aussi, malheureusement, le point faible de la pédagogie de l'enseignement technique. Évidemment, pour le public peu capable de juger des choses de l'enseignement, à qui l'on va répétant que les études secondaires sont vides et les études primaires supérieures pleines seulement au quart, ces méthodes, essentiellement pratiques et utilitaires, sont séduisantes. N'est-ce pas, après tout, la meilleure éducation que celle qui se fait par le contact permanent avec les réalités? Et de combien la conception qui amène tous les efforts à converger vers un point commun n'est-elle pas supérieure à la multiplicité des disciplines opérant en des sens divers? Mais pour qui regarde de plus haut, ou de plus près, l'enthousiasme est moindre.

Que vaut, par exemple, le sujet de composition française que j'ai cité tout à l'heure? L'élève n'a jamais fait de montage; incapable de traiter sa question, il inventera des absurdités; le professeur de français, qui en sait encore moins que l'élève, n'y comprendra rien. Maître et élève discuteront donc forme sur un fond qu'ils ignorent. Il en sera de même toutes les fois que le professeur de français sera chargé de corriger un rapport technique.

C'est surtout en mathématiques que la méthode produit des effets désastreux. Peut-on toujours « montrer et réaliser »? Certainement non. Il faut aussi abstraire et déduire. Sans cela on descend à « la tachymétrie de bas étage », à « des expériences de menuisier », moyens plus propres à fausser l'esprit des élèves qu'à le fortifier. Je me rappelle l'étonnement, mêlé d'une pointe de moquerie à mon adresse, que je causai un jour à un élève en le priant de prouver que le côté de l'hexagone régulier inscrit est égal au rayon du cercle. Ce *praticien* avait appris par expérience à l'atelier qu'on obtient un *six-pans* en traçant dans le cercle six cordes égales au rayon, et il était convaincu que je lui demandais de démontrer l'évidence. Sous quelle forme et dans quelle mesure, d'autre part, peut-on introduire les applications techniques dans les cours de mathématiques? J'ai déjà dit que les élèves étaient spécialisés dans les professions. Comment choisir des exercices qui conviennent à tous? Les cours de technologie les plus importants et le cours de mécanique ont lieu en troisième année, tandis que les mathématiques sont réparties

sur les deux premières années. Quels exercices proposer sur ces matières? Et si le professeur de mathématiques exécute des tracés d'atelier, jusqu'où s'avancera-t-il dans cette voie? On demande en somme que le professeur se substitue aux contremaîtres et aux chefs d'atelier, comme aux professeurs de dessin, de technologie et de mécanique. C'est dire qu'il perd sa peine et son temps, et, ce qui est pire, celui des élèves. L'enseignement des mathématiques est, de la sorte, tellement défiguré que ces sciences, si simples et si claires, sont devenues méconnaissables. Le bénéfice éducatif du principal élément de culture des écoles pratiques est ainsi en grande partie perdu. On peut d'ailleurs se demander comment il est possible d'appuyer les énormes programmes de mécanique et de géométrie descriptive sur une base aussi fragile.

Le professeur d'école pratique, est-il dit dans les instructions, « ne doit pas s'isoler dans son cours. » Ainsi enchaîné, il ne peut plus se mouvoir. Il ne peut pas énoncer un principe, rappeler un fait, démontrer une proposition, réaliser une expérience sans se demander avec anxiété : Ce que je fais-là « converge-t-il vers la profession? » C'est une obsession, obsession qui l'amène fatalement à perdre de vue l'unité de son enseignement, c'est-à-dire tout ce qui en fait la valeur, pour ne plus développer que l'accessoire ou l'à-côté. Comme on le voit, c'est la confusion des cours. C'est aussi, par voie de conséquence, la nécessité de former des professeurs ayant des connaissances encyclopédiques. Tout professeur, soit de français industriel, soit d'arithmétique mécanique, soit de géométrie technique, soit d'algèbre pratique, doit connaître la technique de tous les métiers : il doit être le professeur « je sais tout ».

Voilà donc comment l'enseignement général est compris; voilà ce que signifie l'adaptation. Eh! bien, voilà aussi où se trouve l'erreur de l'enseignement technique.

L'enseignement général est un. Que telle matière ait plus ou moins d'étendue, plus ou moins de profondeur, elle reste toujours elle-même. Si on apprend au lycée que l'adjectif s'accorde avec le nom qu'il qualifie et que deux et deux font quatre, on ne peut pourtant pas apprendre à l'école pratique que l'adjectif est invariable et que deux et deux font cinq. Si la quantité de matière peut

changer du lycée à l'école pratique, la qualité ne change pas. Ce n'est pas changer la géométrie que d'en faire une étude succincte au lieu de lui donner son plein développement; c'est toujours la même géométrie. Que la forme et la méthode puissent varier, cela est certain; mais ces deux éléments dépendent de l'âge et de la préparation antérieure des élèves, non de la nature des établissements. Est-ce qu'au lycée les mathématiques s'enseignent dans le second cycle comme dans le premier? Et qu'est-ce que cela peut faire à l'enseignement général que telle application soit ou négligée, ou développée, ou même étendue au point de constituer un cours spécial? En d'autres termes, l'enseignement général comporte une trame plus ou moins vaste, à mailles plus ou moins serrées, à cordons plus ou moins solides, mais qui partout se retrouve identique à elle-même. Tout enseignement qui nie cette unité ne peut être pleinement éducatif.

Est-il besoin d'ajouter que si, du collège à l'école pratique, l'enseignement général doit rester le même, les programmes doivent nécessairement varier. L'enseignement est une chose, les programmes en sont une autre. Ainsi à l'école pratique le temps consacré à l'étude du français étant très restreint, le programme sera modeste. Raison de plus pour ne pas obliger le professeur de français à corriger des rapports techniques ou des comptes rendus d'excursions. L'examen de ces sortes de travaux revient aux professeurs compétents : chefs d'atelier, professeurs de chimie ou de physique. On n'ira pas, bien entendu, jusqu'à proscrire les sujets de composition française empruntés à la vie ouvrière. Toutefois il convient de se rendre compte qu'un certain nombre sont délicats et peuvent mettre en péril la neutralité politique et la neutralité économique de l'école, tout aussi dignes d'être respectées que la neutralité religieuse. Quant à l'histoire et à la géographie on ne voit pas bien ce que ces matières peuvent avoir de particulier dans une école pratique d'industrie, car si les ouvriers doivent apprendre une histoire spéciale, qui rédigera les manuels? Le Comité des Forges, ou la Confédération générale du Travail? La physique et la chimie comprendront nécessairement une partie générale, théorique, et une partie appliquée, pratique. Le cours de mathématiques sera allégé de toutes les théories superflues et de toutes les discussions subtiles et le

calcul numérique y tiendra une bonne place; par contre, certaines parties, utiles dans les applications, recevront plus de développement. Ce sont les cours techniques qui détermineront les programmes. Les cours de mathématiques serviront de support aux cours techniques, mais ils ne seront pas ces cours. On comprend que dans un collège, où le travail manuel n'est pas enseigné, le professeur de mathématiques signale en passant à ses élèves quelques applications de ces sciences aux arts industriels. Mais dans une école technique, où il y a des cours d'atelier, de dessin, de technologie, de mécanique, une telle pratique, systématiquement développée devient plus que de la superfétation.

Les avantages qui résulteraient d'un enseignement général indépendant des cours techniques apparaissent ainsi avec une aveuglante clarté. Les élèves, pourvus de connaissances modestes, mais solides, seraient d'abord mieux préparés à recevoir l'instruction technique. En second lieu, la méthode de travail intellectuel qu'ils auraient acquise leur permettrait, au sortir de l'école, de travailler à accroître leur savoir. Enfin « la valeur de l'homme se trouverait augmentée » et c'est là un point de quelque importance, car on doit bien admettre que si le métier absorbe une bonne partie de la vie de l'ouvrier, il ne saurait la prendre tout entière. La classe ouvrière tend à exercer une influence de plus en plus grande sur la direction des affaires publiques, par conséquent sur les destinées mêmes de la nation; la simple prudence commande qu'on l'instruise.

Pour conclure il faut reconnaître que l'enseignement technique ne s'est pas engagé dans la voie que lui a sommairement mais nettement indiquée la circulaire de 1893; que cet enseignement fait fausse route; qu'enfin il importe d'affranchir au plus tôt l'enseignement général des écoles pratiques de sa servitude inintelligente à l'égard de l'enseignement professionnel et de lui accorder une indépendance qui garantisse vraiment sa valeur au double point de vue de l'éducation et de l'apprentissage.

L. Tripard.

Pour aller au Cœur des élèves.

Sous ce titre[1] un professeur de Wiesbaden, M. Weimer, vient de publier un petit livre qu'on ne saurait lire sans le plus vif plaisir. C'est un ouvrage de pédagogie, sans aucun doute, mais qu'il diffère de ceux auxquels les Allemands nous ont habitués! Cent soixante pages, petit format, agréable impression, jolie reliure quoiqu'un peu trop bleue, in-16, est-ce bien l'œuvre d'un pédagogue d'outre-Rhin? Point de théories métaphysiques ni de statistiques, point de préceptes suivis de quelques exemples d'application dans la pratique, point de divisions et de subdivisions, quel soulagement! Voici enfin un homme qui, s'efforçant d'oublier les abstraites dissertations, les constructions *a priori*, vient nous dire simplement ce que lui ont appris de nombreuses années d'enseignement, et de quelle manière il pense qu'il faut s'y prendre *pour aller au cœur des élèves*. Même s'il n'apporte aucune idée entièrement nouvelle, il redit de ces choses qu'on ne saurait trop répéter, et qu'il a d'autant plus de mérite à dire que ses compatriotes — et d'autres peut-être — les oublient trop souvent.

*
* *

Le livre de M. Weimer se divise en deux parties. Dans la première il indique ce qu'il croit être le chemin pour aller au cœur des élèves; dans la seconde il signale les obstacles que le maître rencontre sur sa route.

M. Weimer part du même point que les nombreux écrivains qui dans ces dernières années ont parlé de l'école en Allemagne, soit pour l'attaquer, soit pour la défendre. Ce qui manque le

1. Dr Hermann Weimer, *Der Weg zum Herzen des Schülers*, Munich, 1908, Berck.

plus à l'école c'est un ton aimable chez les maîtres et des relations amicales entre ceux-ci et leurs élèves. Il sait bien ce que disent la plupart des maîtres quand on leur adresse ce reproche. Plus d'un voudrait montrer en classe un visage souriant. Mais le peut-il toujours? Excédé de besogne, agacé par une lutte constante contre l'ignorance, la bêtise et la paresse, sa résistance nerveuse ne lui permet pas d'être, physiquement parlant, de bonne humeur. C'est au-dessus de ses forces. Qui lui en saurait gré d'ailleurs? Les supérieurs ne s'inquiètent guère que de savoir si la tâche fixée est faite, et si les résultats sont satisfaisants. Les élèves eux-mêmes ne témoignent aucune reconnaissance, tombent sur leurs camarades à qui l'on parle avec cordialité, ou « chahutent » le maître dont la bienveillance s'étendrait à toute la classe. M. Weimer sait aussi, en ce qui concerne les élèves, combien le séjour à l'école doit leur paraître dur après les premières années de leur vie. Se tenir tranquille, rester enfermé, travailler alors qu'on était libre et souvent gâté! Ils ne sont pas capables d'une longue attention. Ils ne peuvent encore comprendre, malgré toutes les bonnes paroles, l'utilité et la nécessité des études. Ils se sentent opprimés par l'école. On aura beau dire que c'est une loi de la vie. Quel soulagement cette excuse vient-elle apporter à la tension scolaire? Il y a là un grave problème, dont on s'efforce depuis longtemps de trouver la solution.

Or, selon M. Weimer, on l'a mal cherchée jusqu'ici. On a apporté au fonctionnement de l'école des modifications extérieures, on a changé les programmes ainsi que les méthodes, et pourtant le malaise subsiste. Ce n'est pas ainsi qu'il convenait de procéder. Il eût mieux valu se rappeler que dans tous les temps, même aux époques de décadence pour l'école, il se trouva toujours quelques maîtres qui se firent écouter et aimer. Leur exemple aurait dû, nous servant de leçon, « nous rappeler que le salut de l'école ne dépend pas de modifications ou réformes extérieures, mais de puissances qui ont leur siège dans le cœur de l'homme ». Et pour mieux préciser sa pensée, M. Weimer cite le mot de Gœthe. « Toute l'action qu'un homme peut avoir sur les autres hommes, il la doit à sa personnalité ». La personne même du maître importe plus que tous les autres rouages de

l'école. Ici, comme dans toutes les circonstances importantes de la vie individuelle ou publique, toute véritable action émane d'une personne, et non pas uniquement des circonstances. « Sans le Christ point de christianisme, sans Mahomet point d'Islam, sans Luther point de Réforme allemande ». Sans un bon maître point d'école.

Ce principe admis, comment l'appliquer dans la pratique? Il faut avant tout posséder le don d'éveiller et de retenir l'intérêt des enfants. Ceux-là seuls, qui le possèdent, sauront rendre vivantes et attrayantes les matières qu'ils enseignent, quelles qu'elles soient. Les autres, même s'ils se servent des manuels les mieux faits, s'ils préparent leur classe par écrit avec le soin le plus minutieux, et se conforment aux modèles les plus éprouvés, ne réussiront qu'à demi, car ils ne feront qu'entraver leurs propres mouvements au lieu de les guider. Cela ne veut point dire qu'il faille rejeter toute règle et ne tenir compte d'aucune méthode ni prescription. En aucune façon. Il faut simplement se rappeler que ces prescriptions n'ont qu'une valeur générale, et que si on veut les appliquer rigoureusement à chaque cas particulier, elles ressembleront à ces vêtements de confection, taillés sur des mesures normales, mais qui ne peuvent que rarement aller bien du premier coup. Des retouches sérieuses sont indispensables. C'est au maître qu'il appartient de les faire, afin d'adapter la norme générale à chaque cas particulier « par la libre mise en jeu de sa personnalité ».

Mais il ne suffit pas que le maître ait une personnalité accusée et remarquable. Il est nécessaire encore qu'il veuille bien et puisse la révéler, il faut qu'il se livre aux élèves. Or, comme les hommes n'ouvrent leur for intérieur qu'à ceux qu'ils aiment, il s'en suit que le maître doit aimer ses élèves. Il doit les aimer tous sans exception, avec leurs qualités et leurs défauts. Le conseil n'est pas neuf; il n'en est pas moins utile. On dira peut-être que l'amour est un sentiment qui ne s'acquiert pas à volonté. Cela est exact, sans doute. Mais dans l'espèce M. Weimer estime que tous les maîtres, normalement doués, pourront arriver par un moyen à aimer leurs élèves et à éprouver les heureux effets de ce sentiment.

Le moyen de parvenir à l'amour c'est de commencer par la

pitié. Ayons pitié des enfants et nous ne tarderons pas à les aimer. Pour cela rappelons-nous les souffrances qu'ils endurent nécessairement à l'école, en nous souvenant de celles que nous y avons endurées nous-mêmes. « Tâche de revoir ta propre jeunesse dans l'enfant, et tu apprendras à l'aimer. » Quiconque n'y réussirait pas, n'est pas bon pour un travail social, car au fond, cet amour pour les enfants ne diffère pas du sentiment altruiste de la Bible : « Tu aimeras ton prochain comme toi-même. »

Ce sentiment d'amour n'aura certainement pas le pouvoir magique de transformer l'école en un paradis. Rien n'est paradisiaque sur cette terre. Mais ce sentiment aura de bons résultats. Il rendra d'abord le maître plus sévère pour lui-même. Combien de maîtres se plaignent constamment des élèves, alors qu'ils oublient de se demander si eux-mêmes n'ont pas de torts et de quelle espèce? Est-il juste de punir un élève parce qu'il arrive en retard et de punir les élèves parce qu'ils ont fait du bruit alors qu'on était soi-même en retard? Bien des malentendus et des difficultés dans la classe n'ont-ils pas l'humeur capricieuse du maître pour origine? Celui-ci ne s'est-il pas laissé entraîner à abuser de son autorité? Tout cela disparaît lorsque le maître aime ses élèves. En même temps — et sans qu'il y ait contradiction dans sa conduite — il se montrera sévère à leur endroit, « car le véritable amour marche toujours de pair avec la sévérité ». Il ne recherchera pas l'affection, véritable ou simulée, de ses élèves; il ne fermera pas les yeux à leurs défauts. Il les reprendra avec douceur et fermeté. Enfin — et c'est un dernier avantage parmi d'autres encore — le maître s'efforcera de mieux connaître chacun de ses élèves. S'il les aime, il voudra leur venir en aide, et pour y réussir devra découvrir le point douloureux de chacun d'eux. « Heureux le maître qui, en classe, sait parler la langue du cœur. »

Armé de cet amour, le maître saura plus aisément acquérir toutes les qualités particulières qu'on lui recommande de posséder et qui tendent toujours à établir un rapport direct entre la personne du maître et ses élèves. Celui-là trouvera dans son amour la force de faire preuve d'une patience constante. Il se rappellera que les élèves ont de grandes peines pour suivre, que leurs questions, irritantes sur le moment, sont l'indice souvent

de leur bonne volonté, maladroite, et ne les rabrouera pas brusquement. Avant de punir, il s'efforcera de démêler les causes de leurs erreurs. Il ne se plantera pas devant sa classe, le carnet à la main, prêt à faire pleuvoir mauvaises notes et punitions. Il ne marquera pas sa supériorité — si facile — sur les élèves par de la morgue ou encore moins par de l'ironie, cette arme si dangereuse. Et surtout il fera confiance aux élèves, qui la méritent en général et sont si reconnaissants à ceux qui la leur accordent. Parmi les élèves se trouvent des hypocrites assurément. Mais n'est-ce pas souvent la dureté des maîtres qui provoque cette hypocrisie? Ce serait chose indigne, que de remplacer le défaut de critique à l'égard de soi-même par la méfiance envers les autres. Bien au contraire le maître doit faire confiance non seulement au caractère de ses élèves, mais encore à leur avenir. Si l'un d'eux ne réussit pas, qu'importe. Pouvons-nous faire moins que le paysan qui cultive tous les ans son champ, même après une mauvaise récolte?

Amour, patience et confiance, voilà les qualités qui font le vrai pédagogue. « Celui à qui elles font défaut, ne possède pas la personnalité de l'éducateur. Qu'on ne me reproche pas d'exiger du maître des choses irréalisables. On peut les acquérir, pour peu qu'on s'efforce de les conquérir. Seule la perfection nous est impossible, l'idéal. » Et, si l'on a besoin d'un exemple, qu'on se reporte toujours à Pestalozzi, cet homme incomparable qui, traqué de toutes parts, sans ressources, trouvait le moyen de rassembler partout où il passait, les enfants autour de lui, de les attirer, de les instruire et de les éduquer. Suivons ses traces : il nous montrera comment on gagne le cœur des élèves.

* * *

Mais la route qui doit y conduire est semée d'obstacles. Si l'on ne veut pas échouer, il est indispensable de les bien connaître, les principaux du moins, afin de pouvoir les surmonter.

Le premier combat à livrer doit l'être contre l'abus des punitions. Depuis Montaigne, qui demandait que les classes fussent ornées de fleurs et de plantes, tout le monde s'accorde sur la nécessité de rendre l'école aussi attrayante que possible. Mais il

ne suffit pas d'accrocher aux murs des dessins et des reproductions. Il faut encore après cela faire naître un sentiment de bien-être moral. Si dans cette lutte à coups d'épingles que le maître subit quotidiennement il ne risque déjà que trop de « prendre des habitudes policières de méfiance et d'espionnage », il doit d'autant plus se mettre en garde contre cette déformation professionnelle.

Point n'est question de soutenir que les punitions sont superflues. Elles seront toujours nécessaires pour réprimer certains accidents inévitables avec des enfants. Mais tâchons de bien comprendre la nature et la valeur des punitions. Ne considérons pas que la punition soit salutaire parce qu'elle éveille la crainte, qui ne saurait être au fond un moyen de faire une éducation véritable. Ne disons pas que le maître châtie un manquement à son égard (comment admettre des représailles d'homme à enfant?) ni qu'il châtie un manquement à l'égard de la société (comment la société pourrait-elle être lésée par les incartades d'un enfant?). Reconnaissons que la « punition est, au point de vue des élèves, un moyen de les tenir en respect, ou encore, bien employée, de corriger leurs erreurs, mais que pour le maître elle ne devrait être qu'un moyen de défense, un expédient dernier dans tous les cas où sa volonté et la force de sa personnalité restent impuissantes ».

Et cet expédient demande à être employé avec de grandes précautions. Avant d'y recourir, le maître devra faire son propre examen de conscience, et se demander si la punition n'est pas devenue inévitable par sa propre faute. S'il savait intéresser ses élèves ceux-ci songeraient moins à se distraire. S'il savait réprimer sans ostentation, d'un simple regard parfois, de nombreuses petites infractions, il éviterait ces interrogatoires et discussions qui ne peuvent manquer de mal finir. S'il n'oubliait jamais qu'il se trouve en présence d'enfants, sur qui le triomphe est vraiment trop facile, il s'admirerait moins lui-même, et n'acquerrait pas cette arrogance suffisante et ridicule du « maître d'école », qui, en classe, en arrive si facilement aux punitions. S'il se rappelait qu'il est là pour les élèves, et non pas pour lui, il s'efforcerait de les comprendre avant d'agir, et se garderait d'aggraver les punitions par des remarques humiliantes ou bles-

santes. Il se rappellerait toujours que la force brutale n'engendre que l'hypocrisie et le mensonge, tandis que l'amour vrai, qui ne va jamais sans sévérité, réussit seul vraiment à maintenir le bon ordre et l'ardeur au travail.

Un autre obstacle, que l'on rencontre particulièrement en Allemagne, est le besoin de paraître. Il s'est emparé de l'école comme de la société allemande. Et il se manifeste en classe de deux manières. Certains maîtres ont le talent, ou tout au moins l'habileté de faire leur classe avec un entrain et un brio, qui prennent non seulement les profanes mais même les hommes du métier. Demandes et réponses s'entre-croisent avec la rapidité d'un feu de file; ce que l'un ne sait pas l'autre le dira, si bien qu'au bout de cinquante minutes on arrive infailliblement au bout de la tâche prescrite. Mais que signifie ce bluff? Il est presque certain que la majorité des élèves n'a pas compris. Au lieu d'insister sur les réponses inexactes, qui renseignent le maître sur la source des erreurs commises par les élèves, il ne s'arrête que sur les bonnes, qu'un bon élève peut faire sans que les autres comprennent mieux la leçon pour cela. C'est tout uniment sacrifier à la parade tout travail sincère et utile. Malheur aux élèves qui tombent aux mains d'un tel maître. Malheur surtout lorsqu'ils tombent dans un établissement où le directeur exige de pareils procédés de tous ses subordonnés!

Il en va de même de la tenue matérielle de la classe. Qu'est-ce que ces maîtres qui exigent de leurs élèves une attitude toujours impeccable, les coudes au corps, ou les bras croisés, les autorisent à lever le doigt à hauteur de l'épaule, ni plus ni moins? Est-ce ainsi qu'on établit un rapport cordial entre le maître et ses élèves? Et ceux qui vont jusqu'à regretter les quelques minutes de récréation accordées aux élèves, parce qu'elles sont une source de désordre et d'indiscipline? ou qui obligent les élèves à marcher en rond, et en rangs autour de la cour, quelquefois au pas gymnastique? Et ceux encore qui exigent du maître qu'il se tienne constamment debout devant sa classe, sous prétexte que cette attitude est seule capable de faire régner la bonne tenue et naître l'intérêt? Sans doute cela est vrai. Mais quelle singulière aberration que de vouloir ériger en règle absolue ce qui est simplement une sage recommandation? Tous

ceux qui ne visent ainsi que l'apparence et la forme, travaillent contre le véritable esprit de l'école.

Un autre obstacle encore consiste dans la régularité et la monotonie de l'enseignement. En 1901 des instructions nouvelles furent données aux établissements d'enseignement secondaire en Allemagne. Au printemps de 1905 le ministre de l'instruction publique en Prusse, M. von Studt, dut insister sur la nécessité de ne pas suivre trop servilement ces instructions, ni les plans d'études qui n'avaient nullement la valeur de lois, mais simplement d'exemples. Le ministre se plaignait en Prusse de la trop grande docilité de ses subordonnés! C'est qu'en effet, il était presque impossible de décider les professeurs à s'écarter de la ligne de conduite qu'on leur avait tracée. Et pour quelles raisons? Par la faute d'abord des prédécesseurs de M. von Studt qui les avaient accablés, dans le primaire encore plus que dans le secondaire, de règles, prescriptions et ordonnances destinées à réglementer les plus petits détails. Les traces du collier qu'on a porté ne s'effacent pas d'un an à l'autre. Par la faute aussi, il faut bien le reconnaître, des maîtres eux-mêmes. Il en coûte toujours moins d'efforts et de travail si l'on se conforme aux règles toutes faites, et si l'on ne modifie pas ses habitudes. On n'a plus guère besoin de se préparer aux leçons à faire, ni de redouter des questions embarrassantes, ni de renouveler le stock de ses connaissances. Pour peu que l'on ait acquis du doigté dans le système de questions et réponses cher aux écoles allemandes, on arrive vite à faire brillamment entrer dans la tête des élèves le pensum à terminer pour le 31 décembre, à moins que ce ne soit pour le 30 avril.

Or, c'est là encore de la fausse bonne besogne. Il est incontestable que les écoles publiques d'un même pays doivent présenter une certaine uniformité dans les principes directeurs, comme dans les plans d'études. Mais cela ne signifie point qu'il faille pousser l'uniformité jusqu'à ses extrêmes limites. Dans les cadres fixés chacun peut et doit se mouvoir librement. C'est à ce prix seul que l'enseignement du maître aura une allure personnelle, c'est-à-dire intéressante. C'est à ce prix seul aussi que l'enseignement aura assez de souplesse pour s'adapter aux besoins des divers élèves, au lieu de chercher à les modeler sur un type

uniforme, tout préparé d'avance. A proprement parler, il faudrait prendre le contre-pied du système de questions et réponses actuellement en honneur. Ce sont les élèves qui devraient poser des questions au lieu que le maître interroge sans cesse. Oh! sans doute, c'est là un idéal qui ne serait, comme toujours, que difficilement réalisable. Mais c'est un idéal qu'il ne faut pas perdre de vue. Le maître doit entraîner ses élèves, c'est entendu. Mais il est bon, disait déjà Montaigne, « qu'il les laisse aussi trotter devant lui, afin de connaître leur allure, et de pouvoir juger jusqu'à quel point il doit descendre, pour se mettre au niveau de leurs forces ». Qu'il s'efforce de bien connaître ses élèves et chacun d'eux en particulier. Qu'il s'y consacre pendant des promenades, des jeux, au cours desquels les enfants se livrent tout naturellement. Qu'à chaque minute en classe il use de l'art délicat de pénétrer un caractère et une âme. S'il est obligé ainsi de modifier ses méthodes, de travailler davantage, il en sera récompensé par la disparition de maints froissements et par les progrès véritables de ses élèves.

Reste l'importante question des rapports entre l'école et les familles, au point de vue pédagogique bien entendu. Il ne fait point de doute que l'influence familiale peut éminemment favoriser ou bien au contraire contrarier et même annihiler l'œuvre de l'école. Or, que vaut cette éducation familiale? Les mots de foyer, famille, maison paternelle sont entourés d'une telle auréole, que l'on est porté à exagérer beaucoup la valeur de cette éducation. Les exemples que les enfants ont sous les yeux à la maison peuvent être ou bons ou mauvais. Ici l'on néglige volontairement ou non d'éduquer les enfants, là au contraire on s'occupe trop de leur éducation. Ailleurs il y a désaccord entre le père et la mère : le second défait, avec raison ou non, ce que le premier vient de faire. « Ici trop ou trop peu, là trop de sévérité, ici trop de laisser-aller, et souvent beaucoup d'incertitude, d'irrégularité et de contradiction. » Et ce n'est pas tout. Dans combien de familles n'assistons-nous pas à la disparition du foyer? Le père est obligé de quitter la maison pour vaquer à ses occupations, et voici que la vie mondaine, les cours, les réunions, les concerts ne laissent plus la mère chez elle. Telle dame qui contribue aux œuvres charitables destinées à recueillir les

enfants des ouvrières, abandonne les siens à des domestiques. Il se peut que cet abandon ne marque pas la fin de l'amour maternel ou paternel. Au contraire il arrive que de tels parents tentent de se racheter par un amour excessif de leurs enfants. Lorsqu'ils les tiennent, ils les gâtent, et voient en eux des phénix par cette seule raison qu'ils sont leurs enfants. Ils les approuvent toujours et ne craignent pas de critiquer ou de railler les professeurs en leur présence. Dans de telles conditions la tâche du maître devient impossible.

Là encore il faudrait le contre-pied de ce qui se fait. Des rapports permanents et sincères devraient s'établir entre l'école et les familles. Plus d'une fois le maître, exactement informé de la situation domestique de tel ou tel élève, saurait mieux le juger et l'apprécier. Il ne commettrait point de ces erreurs qui n'ont d'autre résultat que de planter l'animosité au cœur de l'élève. Les maîtres ont tout intérêt aussi à ce que leur activité et leurs efforts soient mieux appréciés par les parents. Ceux-ci s'en rapportent aux racontars des enfants qui, même sans intention de mentir, défigurent et déforment la réalité. Les parents ont le même intérêt. Car, s'ils voulaient s'entretenir quelquefois avec les professeurs, la plupart des conflits, pour ne pas dire tous, seraient promptement résolus, au lieu d'être envenimés par les intermédiaires et par une méfiance réciproque. Si les parents parfois ne peuvent venir jusqu'à l'école, c'est au professeur, à l'instituteur, surtout dans les grandes villes, qu'il appartient de chercher et de trouver les occasions de rencontrer les parents de leurs élèves.

*
* *

Pour conclure M. Weimer revient à ses assertions du début. Il constate que les propositions de réformes destinées à améliorer la situation de l'enseignement arrivent tous les jours plus nombreuses. Cela est, sans conteste, un signe favorable : toute cette agitation dénote un intérêt croissant aux choses de l'école. Mais tous les réformateurs s'abusent si par des modifications extérieures ils espèrent tout rénover. « Ce ne sont que des pièces sur un vieux vêtement. »

Et c'est là ce qui donne à l'attitude de M. Weimer un caractère original et fait l'intérêt de son livre. Il se peut, comme nous l'avons déjà dit, que ses assertions ne soient pas des nouveautés. Il se peut aussi que, comme tous les apôtres, il n'échappe pas à quelque exagération. Mais on ne peut s'empêcher de remarquer avec satisfaction combien son livre se distingue parmi tant d'autres. A une époque où l'on se plaît aux violences de langage, où l'on se décharge volontiers de sa propre responsabilité sur telle personne ou telle institution, il garde un ton pondéré et s'efforce de répartir avec équité les responsabilités sur tous. Il n'épargne pas plus les maîtres, étant professeur lui-même, que les élèves, les parents, l'administrateur et l'opinion publique. Que chacun fasse son *mea culpa*. Il n'est pas, d'autre part, un théoricien abstrait, mais un homme du métier, instruit par la pratique, qui, du dedans, s'efforce de découvrir le gros défaut de l'édifice. Il insiste sur ces facteurs indéfinissables, ces « impondérables », qui, selon Bismarck, jouent partout un rôle capital, et s'appellent dans l'espèce : la personnalité du maître et l'action de la sympathie. Dans cette Allemagne, où l'on croit tenir le succès en réglant rationnellement toute chose, il fait entendre la voix du sentiment, de l'instinct, et de l'indépendance. Il aime les élèves d'un amour fort et sincère et ne doit certainement pas manquer, comme il le veut, de gagner leur cœur.

GASTON RAPHAËL.

La Réforme de l'enseignement du Dessin dans les Écoles primaires élémentaires.

Comme toutes les innovations, la méthode « intuitive » ou « naturelle », consacrée par l'arrêté du 27 juillet 1909 pour transformer notre enseignement primaire du dessin, a été saluée par des éloges enthousiastes dans le monde pédagogique et même dans la presse quotidienne. Mais elle a aussi, sur certains points, rencontré un scepticisme railleur ou défiant, fait naitre des craintes assez pessimistes pour déconcerter et inquiéter nombre de maîtres, voire des meilleurs.

De par leurs fonctions mêmes, les lecteurs de la *Revue* connaissent ces manifestations de l'opinion. Nous n'y reviendrons donc pas. Nous voulons plutôt examiner ici les origines de cette réforme, l'accueil qu'elle a reçu, sous nos yeux, des instituteurs chargés de l'appliquer, et les questions pédagogiques assez délicates qu'elle n'a pas manqué de provoquer.

Tous ceux qui se sont intéressés aux récents programmes de l'enseignement du dessin et aux instructions qui les accompagnent, savent que la réforme répondait à un besoin réel, à la nécessité de donner à cet enseignement une orientation plus pratique et plus artistique.

I

Sous quelles influences, dans quelles conditions cette réforme s'est-elle opérée?

Elle est née tout naturellement de la faillite de la méthode géométrique abstraite et morte; celle-ci, loin d'apprendre aux enfants le dessin, les en avait plutôt dégoûtés. L'étalage impo-

sant, mais illusoire, de dessins aux murs de la classe, aux distributions de prix ou aux diverses expositions scolaires, était depuis longtemps jugé à sa valeur, qui était bien restreinte. Plus significatives et plus graves en revanche étaient les plaintes des patrons devant l'insuffisance des apprentis ou des ouvriers incapables d'exécuter un croquis simple et lisible. Les instituteurs eux-mêmes donnaient sans grande conviction un enseignement trop fastidieux ; ils remplaçaient souvent la leçon de dessin par la copie d'un objet ou d'un ornement faite par eux au tableau noir, ou par l'élève sur le cahier de dessin. Ainsi, au lieu de développer l'esprit d'observation et de former le goût des enfants, l'exercice de dessin permettait plutôt de « tuer le temps » ou d'assurer une discipline factice en absorbant l'écolier dans une copie servile, ennuyeuse et ingrate.

Aux patrons et aux maîtres se joignirent les artistes frappés du péril que couraient notre goût national et notre génie artistique si longtemps prépondérants. C'est là, je crois, qu'il faut chercher la cause déterminante de la réforme actuelle. Les artistes, peintres, sculpteurs, décorateurs, les professeurs, les critiques d'art, sont entrés en lutte résolument, ont proposé, activé et littéralement « enlevé » la réforme, en agitant le spectre de l'activité et de la concurrence étrangères, allemandes, belges, anglaises, américaines. Concurrence déjà ancienne et très âpre, comme nous l'avons nous-même constaté en Allemagne, en Belgique et dans notre propre pays. S'inspirant d'un goût douteux ou dangereux, les industries du meuble et des étoffes, la décoration en général, les affiches prétendues artistiques révèlent trop souvent, en France, l'empreinte allemande ou américaine. Il importait donc que notre art, longtemps incontesté et maintenant encore vivace et glorieux, fût défendu contre l'invasion menaçante de ses rivaux.

Pour atteindre la masse, l'éducation du goût devait assurément pénétrer l'école par l'enseignement du dessin. Aussi l'élan donné par les artistes devait-il entraîner les instituteurs, rendre étroitement solidaires protagonistes, auxiliaires et artisans de la réforme. Celle-ci devait donc fatalement devenir pédagogique, après avoir été inspirée par des nécessités pratiques et des considérations artistiques.

C'est ce qui arriva d'abord à Paris, où l'enseignement du dessin était l'objet de soins particuliers; le contrôle en avait été confié à des hommes d'initiative et de valeur. Sous l'énergique et intelligente impulsion de MM. Guébin et Keller, le dessin se dégagea de l'abstraction géométrique pour s'orienter vers la réalité vivante; l'élément naturel détrôna le modèle graphique : feuilles et fleurs, animaux et jouets très simples remplacèrent les inertes carrelages et quadrillages, et les complexes constructions géométriques. Les progrès éclatèrent aux expositions scolaires et furent justement appréciés à divers congrès de l'enseignement du dessin en 1900, 1904, 1906, 1908, puis à Nancy et à Marseille en 1909. Mêmes efforts d'ailleurs à l'étranger, notamment en Allemagne où K. Lange, G. Hirth et A. Heim menèrent une lutte très violente contre les vieilles méthodes, et déterminèrent la publication d'ouvrages originaux et suggestifs, parmi lesquels nous citerons « l'École de dessin » de Paul Quensel, de Weimar, et « l'Enseignement du dessin » d'Alexandre Baumgart, de Hanovre, pour nous borner à ceux que nous connaissons.

Chez nous, l'assaut final fut donné par un maître doublé d'un apôtre et qui a mérité, par son inlassable activité, d'attacher son nom à la méthode qu'il a fait triompher, M. Gaston Quénioux, inspecteur général du dessin pour l'enseignement primaire. Par ses nombreux articles de revues si originaux et si suggestifs, par ses conférences et ses expositions de dessins d'élèves, M. Quénioux coordonna les efforts des artistes et des critiques et imposa ses idées à l'opinion et à la presse. En cela il fut aidé d'ailleurs par ses collègues de l'École des Arts décoratifs et de l'enseignement secondaire, et aussi par des disciples surgis dans la foule des instituteurs et des professeurs primaires. Aussi bien ne tardait-il pas à intéresser et à convaincre l'administration supérieure, s'assurant de ce côté un appui décisif. En janvier 1909, pour les établissements secondaires, en juillet 1909 pour les établissements primaires, étaient publiés les textes officiels instituant la réforme de l'enseignement du dessin. Ainsi l'initiative des artistes et les efforts des maîtres étaient consacrés par les pouvoirs publics, dont la diligence, en la circonstance, est tout à leur honneur.

En somme, « le remplacement des programmes de dessin, comme on l'a fait très justement remarquer aux Congrès de

Nancy et de Marseille, n'est pas une nouveauté, encore moins une révolution; il n'est qu'un incident officiel dans la campagne menée par la Ville de Paris en 1891 et continuée par les congrès d'enseignement du Dessin, d'Art à l'école, et par l'action des divers comités et associations des maîtres de dessin ».

II

Cette méthode a-t-elle justifié les espérances qu'elle fit concevoir à ses promoteurs et à ses adeptes? Quel accueil a-t-elle trouvé dans le personnel enseignant? Il serait difficile de le définir, car il varie selon les maîtres, selon leur classe et même selon le milieu où ils enseignent.

A priori, cette méthode est à la fois séduisante et inquiétante : séduisante par son esprit élevé, par son caractère éducatif et ses principes libéraux, mais inquiétante par les difficultés réelles que soulève son application.

Néanmoins nous avons constaté la bienveillance de l'accueil que lui firent les maîtres curieux, désireux de renouveler, de transformer leur enseignement, et les esprits observateurs, qui connaissent bien ce qui plaît et convient à l'enfant. Il est en outre, parmi les instituteurs et plus encore peut-être parmi les institutrices, des natures affinées et des tempéraments artistes; certains aiment, comprennent et pratiquent le dessin, voire la peinture, à la campagne comme à la ville. Mais nous avons rencontré aussi, chez des maîtres inhabiles et conscients de leur manque d'aptitude, une telle foi au progrès, une telle confiance dans les heureuses dispositions des enfants, qu'ils n'hésitèrent pas à lancer leurs élèves dans la voie qui venait de leur être ouverte; et ils eurent la patience, l'énergie de les y maintenir, satisfaits des résultats encourageants qu'ils avaient obtenus.

Fallait-il cependant compter sur l'ardeur, ou tout au moins sur l'appui des indifférents qui ne s'intéressent à rien, pas plus au dessin qu'à d'autres matières, qui font toujours la classe avec la même routine? Comment convertir les sceptiques qui ne peuvent ou ne veulent croire à rien, voient partout le « trompe-l'œil » ou l'ambition intéressée? Quelle impulsion attendre des esprits rétrogrades, fermés de parti pris à toute innovation, ou

des indolents qu'effraie toute perspective, toute menace d'un labeur nouveau?

Entre les partisans et les adversaires ou les inertes, il y a place pour les timides; ceux-ci ne manquent certes pas de bonne volonté; ils reconnaissent bien l'insuffisance de l'ancienne méthode, mais ils ne voudraient pas se risquer à tracer le moindre croquis explicatif au tableau ou sur la feuille de l'élève; ils craignent de faire plus mal que celui-ci, de rendre leur enseignement stérile, ou même de compromettre leur autorité! Nos observations personnelles nous autoriseraient à conclure que ces timides sont peut-être, à l'heure actuelle, les plus nombreux, et il semble qu'en majorité les maîtres soient, sinon rebelles par hostilité ou par pessimisme, du moins incertains, désemparés et assez défiants d'eux-mêmes.

III

Comment modifier cet état d'esprit? En pénétrant le caractère de la méthode, en se rendant compte de ses exigences, en sachant bien dans quel esprit et par quels procédés il convient de l'appliquer.

Ses adeptes eux-mêmes ont rencontré des obstacles; ils ont obtenu souvent des dessins informes, misérables, perdu beaucoup de temps, sacrifié parfois des enseignements d'une utilité plus immédiate; ils se sont heurtés à des difficultés imprévues, aux questions embarrassantes ou même aux plaintes de parents ignorants ou utilitaires « qui envoient leur enfant à l'école pour l'instruire, non pour en faire un barbouilleur ». La substitution des objets réels aux modèles graphiés ou aux plâtres n'a pas toujours été heureuse. Les résultats ont été lents, difficiles à apprécier ou favorables à un trop petit nombre d'élèves. Les enfants, d'abord charmés, étonnés, enthousiasmés ont perdu peu à peu leur entrain quand ils ont rencontré des difficultés, ou quand l'attrait du nouveau s'est affaibli en eux. De là, chez leurs maîtres, une déception, puis cette défiance de soi, honorable sans doute par la modestie qu'elle révèle, mais dangereuse par l'inertie qu'elle favorise.

Cette déception des partisans n'est cependant pas trop grave;

ils sont en général prêts à reconnaître et à réparer leurs erreurs nées souvent d'une lecture hâtive ou d'une compréhension insuffisante des programmes et des instructions qui les accompagnent.

Il se peut donc qu'ils trouvent quelque intérêt aux explications suivantes :

1° *Liberté n'est pas anarchie, ni hasard*. En chaque genre de dessin (objets usuels, faune, flore, modèle vivant, composition décorative), les programmes et les instructions indiquent très nettement les sujets qui conviennent aux âges et aux cours. Une lampe à colonne, une table ou un tréteau vus de côté, des fleurs ou des feuilles trop compliquées, des scènes historiques ou même certains personnages sont assurément des sujets trop difficiles pour des enfants du Cours préparatoire ou élémentaire, ils fourniraient des dessins plutôt risibles que lisibles, source de raillerie pour le spectateur et de découragement dépité pour l'auteur. Une petite fille de sept ans environ rentra un jour de la classe en pleurant; outre ses leçons et ses devoirs du lendemain, elle avait à dessiner *un chef gaulois*! Une écolière de neuf ans devait illustrer une *narration* : « Si j'étais reine! » Un petit campagnard devait représenter — de mémoire ou d'imagination — « un déjeuner sur l'herbe! » Nous ne saurions donc trop insister sur cette idée « qu'enseigner c'est choisir ce qui convient à l'âge, aux aptitudes, aux connaissances de nos élèves ». « La liberté de sentiment et d'interprétation doit s'exercer dans les limites d'une correction graduellement serrée. » Cette judicieuse indication des « Instructions générales » doit s'appliquer au choix des sujets d'étude tout comme à leur exécution.

2° *Le dessin doit avoir un caractère éducatif*. Il doit être un instrument de culture générale et ne saurait prétendre à assurer à tout écolier une sorte de virtuosité manuelle. Il est sans doute une écriture, c'est-à-dire un moyen d'exprimer ce qu'on voit, sent et imagine; mais son ambition n'est pas celle d'une calligraphie qui vise seulement la recherche de la forme et en poursuit la perfection dans la régularité et l'élégance. Aussi faut-il que les maîtres reprennent confiance et courage. Ne suffit-il pas d'obtenir des élèves des dessins lisibles, convenablement observés, plutôt que des travaux parfaits? Demandons à l'enfant des dessins

d'enfant, non des dessins d'homme ou d'artiste. Sachons nous contenter de ce qu'il peut donner, de ses bonshommes incomplets, disgracieux, grotesques pour nos yeux plus exercés, mais si réels et si vivants pour lui. Autre chose est le soldat d'un écolier et le soldat d'un Detaille, un paysage de bambin et un paysage d'Harpignies ou de Corot. Voyons, par des dessins, non pas si notre élève sait tracer des lignes, idéal d'hier, mais s'il sait observer et reproduire, idéal d'aujourd'hui. C'est par des dessins si naïfs, si imparfaits soient-ils, que nous verrons comment l'enfant se représente les choses et traduit ses idées. A ce propos, M. le Recteur Cavalier, dans une conférence pédagogique, citait l'exemple curieux d'enfants dessinant une chaise très simplifiée, puis un fauteuil; aucun d'eux n'avait figuré le dossier ni les bras du fauteuil, mais tous avaient tracé le siège, plat et indiqué par une horizontale pour la chaise, bombé et figuré par une courbe s'il s'agissait du fauteuil. Pour ces enfants, le fauteuil doit être un meuble rembourré, et leur interprétation établissait nettement qu'à leurs yeux il se distingue de la chaise par plus de confort, et non pas par le dossier et les bras. Autre exemple montrant que l'enfant dessine en logicien, non en observateur : un écolier de Guéret reproduisait le *profil* de son camarade et figura les *deux yeux* de celui-ci ; le maître fait constater au dessinateur qu'un seul œil est visible, et que l'autre se trouve de *l'autre côté* du visage. Notre bambin recommence son travail, et, en traducteur incorruptible de la réalité, figure l'œil invisible..... de l'autre côté de la feuille de son cahier, exactement derrière l'œil visible! Ainsi, pour les tout petits surtout, le dessin nous apprend comment ils se représentent la réalité. Il est, pour eux, un moyen d'expression plus naturel, plus familier, plus attrayant, et, pour nous, plus instructif que le langage auquel ils ne sont pas encore rompus. Tandis que leurs yeux sont rapides et exercés, ils ne disposent que péniblement d'un vocabulaire restreint.

Ainsi compris, le dessin n'est plus une matière accessoire, d'une importance secondaire, mais bien un moyen d'éducation; il constitue une discipline qui concourt, au même titre que la langue maternelle, les sciences ou l'histoire, à la formation de l'esprit et du goût.

3° *La nature prise pour base doit être, le plus souvent possible, traduite directement et naïvement.* Les modèles graphiés sur cahiers ou sur grandes pancartes, les méthodes si commodes pour les maîtres, mais si arides pour les élèves, ont vécu et ne doivent plus nous laisser aucun regret. Faire reproduire un objet ou une fleur placée sous les yeux de l'élève, et telle qu'il la voit, sans l'encadrer obstinément d'une figure géométrique plus ou moins artificielle, assurer la mise en place dans la feuille sans tracer des diagonales ou des axes souvent inutiles, voilà le grand principe à appliquer. « Que le modèle soit donc, autant que possible un jouet, un outil, une feuille, une personne, plutôt qu'une reproduction (Vœu du Congrès de Marseille, 1909). Rousseau et Spencer ne nous l'avaient-ils pas magistralement enseigné ?

Il appartient donc aux maîtres d'étudier la nature, de songer aux sujets d'étude nombreux et agréables qu'elle nous offre, de s'ingénier à trouver des objets familiers, intéressants. Le plus modeste intérieur n'offre-t-il pas, à cet égard, des ressources variées ? Telle vieille ferrure de porte, telle vieille assiette peinte, un pot de terre vernissée, un antique écusson ou un gracieux rinceau sculpté dans la façade d'une vieille maison, une clé ancienne, une soupière d'étain, un coffre ou un escabeau d'autrefois, voilà des modèles qui plaisent à l'enfant, car ce sont des réalités familières pour lui ; elles frappent et retiennent son esprit, bien mieux que les verres ou les tasses trop régulières, trop parfaites, mais blafardes et mortes qu'il trouvait dans son cahier-méthode. « A l'élève donc de chercher autour de lui des modèles appropriés à ses forces, et dont l'étude lui permettra de compléter et d'appliquer les leçons du maître. »

D'ailleurs, instinctivement, dès que l'enfant tient un crayon, il invente, ou il reproduit la nature (bonshommes, arbres, maisons, soleil, fleurs, rivière), il dessine de préférence ce qui lui semble vivre, ne s'intéresse pas aux choses inanimées, vases, ornements, tableaux ; c'est que, par son amour de la vie, par son besoin d'action, il échappe au charme, à la poésie de cette « vie silencieuse » que l'homme fait ressent mieux, et que nos grands maîtres ont su rendre avec tant de vigueur.

Constatons, au surplus, que les maîtres pénétrés de cet esprit ont obtenu des résultats dont il convient de se féliciter. Plusieurs

m'ont affirmé, et je l'ai noté chez d'autres, que les enfants s'intéressent bien plus au dessin d'après nature qu'au dessin copié. C'est même dans des écoles de hameaux, dans des milieux très modestes, isolés, en apparence les plus défavorables, ou dans des écoles de petits villages que nous avons fait les plus probantes constatations. De petits campagards qui savaient à peine écrire, et parlaient tout juste le patois, se faisaient comprendre à l'aide de croquis lestement exécutés à main levée, sans aucune précoccupation géométrique, et même les rehaussaient fort heureusement de quelques couleurs. J'ai vu figurer et interpréter des fleurs et des feuilles assez faciles, les disposer en bordure, en coin, les utiliser adroitement pour l'ornementation de carreaux, de coussins, de tapis, de napperons, de cache-pots. Tous ces modèles étaient fournis par les jardins, les prés, les haies ou les champs voisins. Et nous avons remarqué aux examens du certificat d'études primaires et du diplôme de fin d'études[1], des compositions décoratives sans prétention, mais personnelles, simples et agréablement coloriées.

IV

« Ce sont là, sans doute, de fort beaux résultats, répliquent sceptiques ou adversaires, mais ils ne s'observent que chez une faible élite; la nouvelle méthode ne convient qu'aux enfants spécialement doués, et ne peut triompher que dans les classes peu nombreuses, avec un emploi du temps peu chargé. Or dans notre enseignement primaire essentiellement démocratique, une bonne méthode doit convenir à tous les élèves, et ne pas nuire aux autres cultures instituées par les programmes.

« Votre méthode « naturelle » vise en outre à former des artistes, voire des caricaturistes. Nos enfants doivent-ils, et peuvent-ils devenir des Gustave Doré, des Boutet de Monvel, voire des Caran d'Ache ou des Benjamin Rabier? Ce serait là préparer un dangereux éveil de vocations manquées, d'ambitions

1. Examen spécial au département de la Haute-Vienne, destinée à encourager la fréquentation du Cours supérieur après le certificat d'études primaires. La nouvelle réglementation de l'âge d'admission au C E P vient de contribuer à la suppression de cet examen, facultatif d'ailleurs.

déçues, bref ouvrir la voie au découragement. Or notre pays a besoin d'ouvriers, de travailleurs, plutôt que de petits prodiges, de prétendus artistes, de futurs génies méconnus et aigris. »

Et encore, cette méthode formera-t-elle des artistes, des dessinateurs originaux et solides? Certains artistes eux-mêmes en doutent, et non des moindres. « Ne soyons pas trop indulgents pour les dessins d'enfants, et soyons discrets dans leurs publications; ne répandons pas trop les croquis amorphes ou burlesques sous prétexte qu'il faut peu demander à l'élève, et qu'ils révèlent la personnalité de celui-ci; nous l'habituerions à être toujours satisfait et nous le détournerions de l'effort. » Telle est l'idée développée par M. Hista, professeur d'art décoratif à l'école de céramique de la manufacture nationale de Sèvres, et il ajoute : « L'enfant n'est-il déjà pas trop disposé à s'en croire, et faut-il aiguiser sa vanité sur ce point? C'est par ces moyens excessifs, en usage dans certaines écoles, qu'on fait de nos élèves de petits monstres d'orgueil qu'il devient impossible d'occuper dans un atelier, ayant été trop adulés à l'école.... » « Mieux vaut avoir, écrit Léon Cogniet, un élève ignorant, il est plus facile de lui apprendre quelque chose. »

D'autre part, au point de vue purement artistique et éducatif, l'exclusion du modèle graphié et de la copie n'est-elle pas excessive? Les cahiers de dessin et beaucoup de manuels offrent un nombre de modèles faciles, bien exécutés, agréables, et qui ont même souvent le très grand mérite de simplifier et d'interpréter la nature trop complexe pour l'enfant. Aux yeux de pédagogues qui se flattent de connaître l'école et invoquent leur expérience quotidienne, proscrire ces dessins tout faits, interdire trop rigoureusement toute copie, c'est ignorer cet instinct précieux de l'imitation, ou ne pas savoir en tirer parti : mauvaise pédagogie donc, étrangère aux réalités scolaires!

Peut-on d'ailleurs se procurer tous les modèles qui semblent intéressants et utiles? Ces objets usuels plus ou moins gracieux, ces outils, ces jouets, ces fleurs, se trouvent-ils dans toutes les écoles? Ne faudrait-il pas organiser dans chaque classe une sorte de « musée de dessin » analogue au musée de sciences ou de leçons de choses? Existât-il, la disposition matérielle de la classe permettrait-elle de placer ces modèles à une hauteur et à une

distance convenables pour que l'élève en vît bien l'aspect, les proportions, le relief et les lumières? Voilà certes des objections très sérieuses pour quiconque connaît l'installation si défectueuse de beaucoup de nos écoles rurales et même urbaines! Il est en effet des classes où les élèves sont si pressés, que le maître ne peut circuler entre les tables, ni faire les corrections, ni donner les indications individuelles nécessaires. Du reste, un seul modèle pour toute une classe serait-il visible pour chaque élève? Non; pour que tous nos écoliers puissent en profiter, chaque classe devrait être spécialement installée en vue de l'enseignement du dessin d'après nature; tout au moins, chaque école devrait-elle posséder une salle vaste, bien éclairée, pourvue de tables assez larges, de socles, d'étagères et de collections de modèles; c'est l'idéal réalisé presque partout dans l'enseignement primaire supérieur et dans les villes, sinon dans la plupart des écoles élémentaires.

En résumé la méthode intuitive, de prétentions artistiques, ne convient qu'à un petit nombre; en ce sens, elle est aristocratique et, par suite, d'une efficacité douteuse pour la plupart de nos écoles où les applications sont presque impossibles.

Ces critiques ne sont pas sans fondement, nous l'avons nous-même éprouvé; ne nous dissimulons donc pas les difficultés rencontrées et fort justement signalées. Mais ne craignons pas non plus de répondre que beaucoup de ces difficultés peuvent être vaincues avec de la bonne volonté et avec du bon sens, ces deux puissants moyens d'action que nos instituteurs connaissent bien.

V

Il est hors de doute que la méthode intuitive a favorisé les enfants bien doués pour le dessin, et qu'elle n'a pas encore opéré ce miracle de transformer tous nos élèves en dessinateurs remarquables. Pas plus que toute autre méthode d'enseignement, elle n'a la prétention de profiter à tout le monde. Mais nous croyons sincèrement, avec beaucoup de maîtres, qu'elle formera plus d'élèves que l'ancienne, et qu'à ce titre elle sera plus « démocratique ». C'est précisément parce qu'elle intéresse

davantage l'enfant plus sensible à la couleur, à la vie, qu'à l'abstraction et qu'aux blanches ou grises visions des cahiers de dessin.

Les facultés de l'enfant se développeront par le dessin comme par toute autre discipline. Les faits l'ont déjà prouvé : aux examens primaires « les dessins révèlent déjà plus de goût, plus d'observation, plus d'intérêt », m'ont déclaré quelques collègues pourtant assez sceptiques au début. Pratiquée depuis plusieurs années, bien avant la publication des nouveaux programmes, la méthode intuitive a donné, dans une classe d'une école d'Orléans, des résultats fort satisfaisants. Sur 39 élèves, dans l'espace d'un mois, 31 atteignaient et dépassaient la moyenne pour le dessin d'après la flore ou la petite faune, 23 pour les objets usuels et les jouets, 24 pour la composition décorative, 25 pour les silhouettes de personnages ou d'animaux, 16 seulement pour le dessin libre, plus difficile il est vrai. Pour les mêmes genres de dessin, 7, 16, 13, 16. 23 élèves, en somme la minorité, n'atteignait pas la moyenne.

Ces chiffres, nous répliquera-t-on, prouvent tout simplement que la nouvelle méthode convient mieux aux enfants des villes, aux futurs ouvriers et ouvrières, dont le champ d'observation est vaste, riche et varié; mais elle ne saurait profiter aux petits campagnards, aux futurs cultivateurs. Erreur profonde à notre avis. Par la place qu'elle fait à l'étude de la flore et de la faune et à la composition décorative, elle attire l'attention du petit paysan sur la campagne, sur les fleurs, sur les arbres, sur cette belle nature qu'il regardait sans la voir. Peu à peu, il prendra plaisir à reproduire les plantes de ses champs et de son jardin, les fleurs de ses sentiers et de ses prés. Ainsi il comprendra mieux la nature, l'aimera davantage, appréciera la campagne et plus tard hésitera peut-être à la déserter. En outre, « dégager au cours même des divers enseignements les caractères de beauté que peuvent présenter les objets, et faire naître ainsi une émotion dans les âmes », n'est-ce pas contribuer à l'élévation de l'esprit, à l'éducation sous son aspect le plus noble? C'est par là que la composition décorative, même sous la forme simple qu'elle doit avoir à l'école primaire, développera chez nos filles le goût qui doit présider à l'embellissement ou *à la parure* de l'intérieur

le plus humble, par le choix et la disposition des rideaux, des tapis, des tentures, si heureux en Belgique dans les plus modestes logis d'ouvriers, par les travaux à l'aiguille, et par ces mille petits ouvrages peu coûteux et si charmants. Le goût préservera nos enfants du ridicule, du maniéré, des couleurs criardes et des tons trop violents.

A plus forte raison cherchons-nous chez les garçons, non pas à préparer des peintres ou des sculpteurs, mais à éveiller dans tout ouvrier l'artiste latent. C'est la vie qui découvre les vocations, qui fait de tel enfant un Corot ou un Rodin; mais c'est l'école qui doit susciter dans tout élève l'homme qui aime et exécute de beau travail, solide, bien présenté, propre, « fini » Un sillon bien tracé, une ferme bien tenue, un atelier bien rangé, un vêtement bien seyant révèlent un certain sens artistique, une certaine intelligence du beau, tout comme une pièce de fer bien ciselé ou un marbre merveilleusement sculpté. Tous les membres de notre société ne sont pas appelés à être dessinateurs; mais tous ses membres devraient avoir les qualités du dessinateur, coup d'œil juste, dextérité manuelle indispensable dans toutes les professions. La méthode intuitive qui s'efforce de donner des habitudes et un goût nécessaires à tous, convient donc à la masse plus qu'on ne le croit.

Dans la pratique quotidienne, les modèles ne nous semblent pas devoir être entièrement bannis, car il en est d'intéressants et d'utiles; mais il faut y recourir là seulement où la nature n'offre pas de ressources; et il faut bien les choisir; donner ici des exemples nous entraînerait trop loin : au tact, à l'initiative du maître de s'exercer. D'ailleurs, pourquoi proposer un seul modèle à toute la classe? Choisissons plusieurs objets ou modèles différents, mais à peu près également faciles; veillons à les répartir et à les disposer selon la force et selon la place des élèves. Ne craignons pas de faire au tableau ou sur la feuille même de l'élève les croquis explicatifs que comporte le dessin à exécuter. Enfin, que chaque maître se compose des collections d'objets, de plantes, de feuilles, de schémas décoratifs, de jouets, qu'il se constitue ainsi ce « musée de dessin » dont nous parlions plus haut. Ne proscrivons pas la couleur employée avec modération et justesse. Mais n'oublions pas de mettre nos élèves

en garde contre les tons faux, invraisemblables et criards; ne tolérons pas les feuilles bleues, les casquettes et les pantalons jaunes, les ciels verts ou les pervenches rouges ! Ces invraisemblances ne choquent nullement l'enfant qui répand à profusion les couleurs dont il dispose, et à tout hasard : le jaune lui plaît par son éclat, le bleu par sa délicatesse, le rouge par sa vivacité; mais encore faut-il les placer à propos.

Faisons donc dessiner d'après nature le plus souvent possible; mais quand nos élèves auront acquis une dextérité et une faculté d'observation suffisantes, laissons-les copier de temps en temps des gravures pas trop difficiles, et surtout bien composées, capables de leur suggérer des remarques utiles et de leur inspirer une saine émulation. Judicieuse et modérée, la copie nous a donné de fort bons résultats dans plusieurs écoles où l'interprétation de la réalité n'était certes pas négligée. C'est ainsi que tous les maîtres, doués ou non, pourront donner le goût du dessin aux enfants, même sans en faire des dessinateurs émérites. Si au contraire les élèves dessinent mieux que le maître, où sera donc le mal? Ne voit-on pas certains écoliers écrire mieux que l'instituteur ? Soyons plutôt fiers de les voir meilleurs que nous. Toutefois, ne nous laissons pas dépasser de gaieté de cœur; prenons le crayon et manions le pinceau à l'occasion; certains maîtres l'ont osé, et les résultats obtenus dans leur classe les ont récompensés. Ne nous décourageons pas sous prétexte que nous ne sommes pas des artistes de profession; chacun est artiste à sa manière, et dans la mesure où il peut l'être. Ne nous demandons pas trop non plus si le dessin doit être agréable ou utile, artistique ou professionnel : tout dépend du milieu et des élèves. Cette question est importante sans doute, et fort délicate : mais nous ne pouvons pas l'aborder ici pour l'instant. L'idéal serait d'unir le cachet artistique à la probité de l'exécution; nous l'atteindrons, je crois, mais actuellement, il convient d'attendre, pour porter sur cette nouvelle méthode un jugement définitif, qu'elle ait pu faire ses preuves.

Pour l'instant, l'idée est lancée, l'application en est confiée aux maîtres. Ils trouveront sans nul doute des procédés ingénieux et pratiques s'ils veulent bien réfléchir, chercher, préparer leurs leçons de dessin comme les leçons d'histoire. Beaucoup déjà

l'ont fait et, tous les jours, nous observons des efforts que nous encourageons vivement. Si l'on en croit les résolutions de certains congrès, et notamment du Congrès de Nancy en 1909, il n'est pas douteux que les réformateurs de l'enseignement du dessin témoignent une pleine confiance aux instituteurs. Ceux-ci auront à cœur, pensons-nous, d'en demeurer dignes.

Bref, les nouveaux programmes ne donnent que ce qu'ils peuvent donner : des directions qui ne sont nullement impératives ou exclusives, des suggestions qui n'ont rien de tyrannique. Aux maîtres de pratiquer les instructions de 1909 avec la foi, le dévouement, l'habileté qui fécondèrent l'application des autres programmes de l'enseignement primaire, dans les années héroïques de 1882 et 1887.

P. Boursin,
Inspecteur de l'Enseignement primaire

Quelques Réflexions sur le nouveau programme de Dessin des Lycées et Collèges[1].

Mon avis sur le nouveau programme de l'enseignement du dessin dans les lycées et collèges?

Le voici très sincèrement, trop franchement peut-être.

Tout d'abord, je n'en saisis pas bien l'avantage. Malgré ses allures combatives, il suit, en somme, la voie précédemment tracée. La véritable révolution s'est accomplie le jour où le dessin, décrété obligatoire aussi bien dans l'Enseignement secondaire que dans l'Enseignement primaire, a rejeté la copie des estampes pour n'admettre (en principe) que le travail d'après le *relief* et, quand cela est possible, *d'après nature*. Tout le reste est accessoire; mais l'accessoire, ici, peut mener loin.

(En réalité la copie des estampes subsiste encore dans les lycées; sous les prétextes les moins valables elle s'y est glissée de nouveau. Et cette erreur, la seule peut-être qui soit vraiment condamnable, je la retrouve avec stupeur dans le nouveau programme. Il faut dire que les professeurs qui prennent quelque intérêt à leur cours, laissent le plus souvent ce genre de modèles dans l'armoire. Pourtant, dans certaines classes préparatoires aux Écoles spéciales — Saint-Cyr, entre autres — ils sont bien forcés de s'en servir. C'est le règlement. Depuis qu'elle existe, je

1. Nous avons cru intéressant de rapprocher le précédent article d'observations où se marque une appréciation toute différente des programmes de 1909. Sans doute, il s'agissait d'autre part des écoles primaires élémentaires : il s'agit ici des lycées et collèges. Mais le même esprit a présidé à la réforme; au surplus, le lecteur ne pourra que rendre hommage à la loyauté des deux opinions, à la sincérité avertie des deux avis.

m'insurge contre cette soi-disant préparation dont le résultat est déplorable.)

Quant aux innovations, elles me paraissent très compliquées, avec un soupçon d'incohérence. Les auteurs ne semblent pas connaître parfaitement le terrain sur lequel ils évoluent. Emportés par leur zèle, ils ne voient pas :

1° Que leurs multiples additions, même facultatives, même en partie réduites, ne peuvent tenir dans le petit nombre d'heures consacrées au dessin ;

2° Que cette immixtion du dessin dans presque toutes les branches de l'enseignement entraînerait fatalement la réorganisation (ou la désorganisation?) complète des études ;

3° Qu'il faudrait commencer par exiger des professeurs une culture à peu près universelle (sans oublier la psychologie de l'enfant!). Or, certains d'entre eux peuvent être des artistes de talent et d'excellents éducateurs, sans avoir poussé très loin leurs études classiques et sans être de profonds psychologues.....

*
* *

Parmi les innovations préconisées, j'en examinerai quelques-unes.

Devoirs illustrés. — L'illustration des devoirs étant libre, je ne vois pas là de réelle innovation. Elle a été de tout temps pratiquée. Le spirituel humoriste Albert Guillaume, quelques autres, avant et après lui, se sont taillés auprès de leurs condisciples, et aussi de leurs professeurs, de véritables succès avec les petites compositions dont ils ornaient leurs cahiers et leurs livres. Mais n'est-il pas à craindre que cette invitation générale ne soit une source d'abus? L'imagination est un don de nature qui s'exerce volontiers en dehors des sujets proposés et des règles établies. Pour quelques-uns vraiment doués, que d'autres profiteront de l'encouragement officiel pour se livrer à d'ineptes barbouillages!

Dessins et croquis de mémoire. — Autant le croquis de souvenir est une excellente gymnastique pour la mémoire des yeux, pour fixer et préciser un renseignement, rendre plus intelligible une explication, autant il est dangereux de tenter la représentation

définitive des choses qu'on n'a plus devant soi. Les artistes *n'exécutent* jamais sans modèles. Faire le contraire détruit toute sincérité, favorise le chic, le *truc*, incline à ne plus voir la nature qu'à travers sa fantaisie.

Modelage. — Indispensable dans les écoles d'art, dans les écoles professionnelles, les cours d'adultes qui préparent aux industries d'art, le modelage ne s'impose pas ici. On en a mis partout. Un sculpteur a dû passer par là.

Crayons de couleur et aquarelle. — Il est un principe dont on s'est peu soucié : c'est que les grands maîtres ont toujours interdit l'emploi des couleurs avant que l'élève soit en état de dessiner convenablement. « Savoir attendre » est une devise qu'il est parfois bon de mettre en pratique.

« La forme, disait le peintre Gros, prime la couleur; or, la forme c'est le dessin, c'est-à-dire l'absolu, tandis que la couleur n'est que la nuance de la forme, c'est-à-dire le relatif. »

Dans un parterre de fleurs de même nuance, c'est la forme, le dessin qui, seul, détermine l'espèce de chacune d'elles.

Le dessin est la science; la couleur est la parure, le charme des yeux, mais aussi le mirage trompeur.

Donc, mettre entre les mains d'ignorants des couleurs, sous quelque forme que ce soit, crayons, pastels, aquarelle, c'est sacrifier le principal au superflu, commencer un repas par le dessert. On reviendra difficilement ensuite aux plats moins tentants mais plus substantiels.

Modèles tirés de l'art égyptien, chaldéen, assyrien, du moyen-âge, de la Renaissance, etc. — On doit être très circonspect pour le choix de ces modèles. Ce qu'il faut avant tout observer, c'est la gradation régulière dans la difficulté. Que les élèves dessinent des ornements ou des fragments d'architecture de l'époque qu'ils étudient, je n'y vois pour ma part nul inconvénient s'ils ne dépassent pas leur force; seulement, je doute que ce soit pratiquement réalisable.

Quant aux figures, n'admettre que celles empruntées à l'Art grec ou romain, à la Renaissance, aux temps modernes ou contemporains, dont les formes sont pures, les proportions bien équilibrées. Celles de la haute antiquité et du moyen-âge sont inintelligibles, déconcertantes pour des cerveaux tout neufs

qui les jugent, uniquement, laides, grotesques, contre nature, donc opposées aux principes qu'on leur inculque. L'admiration que nous inspire l'art de ces différentes époques est faite de tant d'éléments divers qu'elle échappe à l'entendement de la jeunesse, comme d'ailleurs à celui de bien des gens qui ne sont pas toujours des imbéciles.

Modèle vivant vêtu. — Je n'en vois pas la nécessité.

Dessins à la loupe et d'après le microscope. — Non, non. Laisser cela aux illustrateurs très spéciaux d'ouvrages scientifiques. Si nous restons dans notre domaine, ce mode d'interprétation est à la fois nuisible à la vue qu'il faut ménager dès le jeune âge, et absolument opposé aux conceptions du dessin artistique, lequel soumet toujours le détail aux exigences de l'ensemble. Enfin, si l'on est possédé par la hantise de formes bizarres, imprévues, pour en tirer des inspirations décoratives, je crois la nature assez abondante, assez magnifiquement variée, pour qu'on puisse se contenter de ce qu'elle offre de visible à l'œil nu.

Estampes et photographies. — Le dessin copié est un non sens. Suppression radicale des estampes dans toutes les classes, à commencer par les modèles du cours préparatoire à Saint-Cyr.

Fussent-elles admirables, il faudrait interdire la copie des estampes; à plus forte raison quand il s'agit de mauvaises reproductions ou de regrettables originaux qui altèrent le goût et la vision. On devrait en faire un autodafé pour être certain de ne plus les revoir. Encore, peut-être renaîtraient-elles de leurs cendres!

Quelques belles photographies de tableaux ou de statues de Maîtres, bien; mais elles ne devront pas davantage être copiées. Elles serviront à des leçons démonstratives. Le professeur commentera la composition ou la figure, l'analysera dans son ensemble et dans ses parties, en dégagera le caractère, établira des comparaisons raisonnées entre les artistes consacrés, etc. Et cela, pas avant la Seconde.

*
* *

Je résume :

Le dessin apporte son contingent au développement de l'intel-

ligence en stimulant la faculté de sentir, d'observer, de juger. Il force non seulement à regarder, mais à penser. C'est le langage universel dont tout esprit cultivé devrait connaître les rudiments. Au lycée, centre d'instruction générale, sa place est logiquement marquée; mais il ne peut prétendre au même rang que les études classiques qui sont la base même de l'enseignement universitaire. L'objectif n'est pas de former des artistes — des écoles spéciales existent, qui se chargent de ce soin, — mais d'éveiller le sens artistique.

Apprendre aux jeunes gens à voir juste pour dessiner juste ; à voir par eux-mêmes, non à travers la vision d'un autre ; tel doit être ici le but unique de l'enseignement du dessin.

Cette éducation de l'œil ne peut s'obtenir que par l'étude du *relief*, quel qu'il soit. Elle doit donc consister en exercices variés et intelligemment gradués, partant des objets ou des ornements les plus simples, pour arriver aux plus complexes, jusqu'aux moulages d'animaux et de statues, aux groupements pouvant former des ensembles décoratifs. Insister sur l'importance de l'*effet* par l'éclairage.

On y adjoindra des principes élémentaires de perspective, un aperçu sommaire des principaux ordres d'architecture et des grandes lignes de l'histoire de l'art au moyen de visites dans les monuments et les musées, et le paysage sur nature autant que possible.

Voilà, si je ne me trompe, le plan dont il ne faut pas s'écarter, la limite qu'il ne faut pas franchir.

Et je conclus :

Ne nous hâtons pas d'abandonner la méthode, déjà vieille de trente-deux ans, remaniée par les membres les plus autorisés du Conseil supérieur de l'Instruction publique et des Beaux-Arts. Elle a ses imperfections, j'en conviens, mais point ne serait besoin de tout bouleverser pour les faire disparaître. Pourquoi détruire ce qu'il est possible d'amender?

CAMILLE BELLANGER.

« La Marseillaise » à l'École.

La Marseillaise, composée par Rouget de Lisle à Strasbourg dans la nuit du 25 au 26 avril 1792 qui suivit la nouvelle de la déclaration de guerre entre la France et la Prusse et l'Autriche, imprimée d'abord dans la même ville, sous le titre de *Chant de guerre pour l'armée du Rhin*, rendue populaire à Paris et dans toute la France par le bataillon marseillais qui l'avait adoptée pour son chant de ralliement, connue dès lors sous le titre d'*Hymne des Marseillais* et, par abréviation, *la Marseillaise*, fut décrétée chant national français par la Convention dans sa séance du 26 messidor an III (14 juillet 1795). Après l'avènement définitif de la République, elle fut confirmée dans cette attribution à la suite d'un débat à la Chambre des Députés, le 14 février 1879, au cours duquel le Général Gresley, Ministre de la Guerre, déclara « qu'il appliquerait le décret du 26 messidor an III dans toutes les circonstances où il y aurait lieu de l'appliquer ».

Lorsque cette décision eut été acquise, l'on ne tarda pas à s'apercevoir que le peuple de France ignorait tout de son chant. Il importait donc que celui-ci lui fût enseigné par les moyens les plus pratiques — et d'abord il était nécessaire qu'il fût constitué, pour son usage, une version musicale et poétique qui, tenant compte à la fois de la forme originale, telle qu'elle était sortie de l'imagination de Rouget de Lisle, et de certaines modifications heureusement introduites par l'instinct populaire, effaçant en même temps les traces d'altérations provenant de ce même instinct, fût digne d'être considérée comme la version définitive et officielle du chant national.

Ce furent les autorités de la Ville de Paris qui, les premières, eurent conscience de cette nécessité. Elles réunirent une commission chargée d'étudier la question. Le résultat de ces travaux fut l'établissement d'une version qui fut publiée sous le titre

d' « Édition de la Ville de Paris » et dont l'étude fut prescrite dans les écoles publiques du ressort de cette administration.

Plus tard, le même besoin d'unification se fit sentir pour les musiques militaires qui, appelées à faire entendre le chant national dans les cérémonies officielles, l'exécutaient d'après des transcriptions diverses présentant parfois entre elles de singulières variantes. Une commission fut donc nommée de nouveau pour fixer la mélodie, l'harmonie et l'orchestration d'une version de *la Marseillaise* à l'usage de ces musiques, et cette version réglementaire fut imprimée pour être imposée aux musiques de l'armée par ordre du Ministre de la Guerre.

Aujourd'hui, il apparaît que ces efforts sont encore insuffisants, que le peuple de France ne connaît pas son chant national, ou tout au moins le connaît imparfaitement, et qu'il est incapable de le chanter d'une manière correcte.

L'observation en a été récemment soumise à M. le Ministre de l'Instruction publique par M. Goblot, professeur à la Faculté des Lettres de l'Université de Lyon. Celui-ci, après avoir constaté les faits, demanda qu'il fût établi, par les soins de l'administration supérieure, une version de *la Marseillaise*, à laquelle seraient jointes quelques explications destinées à préciser la signification de l'œuvre, et que l'étude en fût prescrite dans toutes les écoles. L'enseignement du chant étant obligatoire dans celles-ci, il est en effet possible d'exiger que le chant national y soit enseigné : sans doute même est-ce là le minimum des exigences que l'on puisse avoir à cet égard.

Pour répondre à cette demande, M. Maurice Faure, Ministre de l'Instruction publique, institua, par un arrêté pris en décembre 1910, une commission chargée d'établir, à l'usage des écoles, une version officielle de *la Marseillaise*[1].
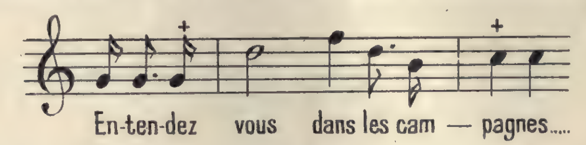
Cette commission se réunit au Ministère les 23 janvier et 6 février 1911.

---

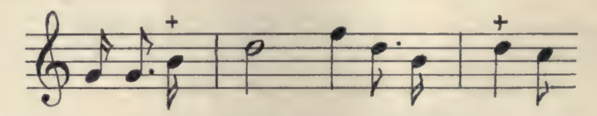
1. Cette commission se composait de MM. Gilles, inspecteur général de l'Instruction publique, président; H. Maréchal, Inspecteur des écoles nationales de musique, vice-président; Maurice Bouchor, homme de lettres; Chapuis, inspecteur principal du chant des écoles de la Ville de Paris; Parès, chef de musique de la garde républicaine; Julien Tiersot, bibliothécaire du Conservatoire national de musique; Baud, sous-chef de bureau au Ministère, secrétaire. — M. Julien Tiersot ayant, à la première réunion, fait un exposé

Les travaux auxquels elle se livra furent considérablement facilités par ceux des deux commissions qui l'avaient précédée dans le même ordre d'idées, car il convenait tout d'abord de tenir le plus grand compte des résultats acquis par elles. Ils se fussent même réduits à presque rien si l'on avait pu constater un accord complet et absolu entre les versions mélodiques des deux éditions officielles présentement existantes, celle de la Ville de Paris et celle du Ministère de la Guerre. Cet accord est presque constant, et la commission a posé en principe que, partout où il existe, il faut se conformer au texte musical qui en résulte. Cependant, en deux endroits, l'on a constaté une légère différence entre les mélodies notées de part et d'autre : l'attention de la commission s'est arrêtée sur ces différences et elle les a examinées avec soin, de façon à décider laquelle des deux versions, en dernière analyse, il convenait d'adopter.

Au cinquième vers, la version de la Ville de Paris se présente ainsi (nous adoptons le ton d'*ut* pour cette confrontation) :



Celle du Ministère de la guerre est la suivante :



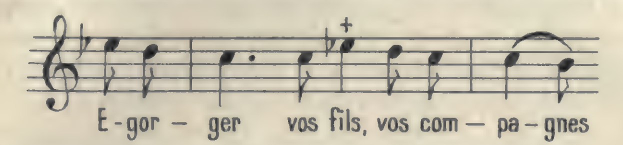
Il a paru que cette dernière leçon devait être adoptée, étant d'un tour plus mélodique et, en quelque sorte, plus populaire. En outre, il faut prévoir le cas où, *la Marseillaise* étant chantée par les écoles, serait accompagnée par la musique militaire : si la première différence ressortant de la confrontation ci-dessus n'est pas de nature à créer un désaccord sensible (*sol* au chant, *si* aux instruments, dans l'accord *sol si ré*, sur une double

---

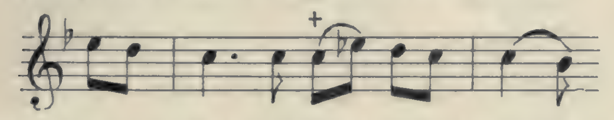
général de la question, fut chargé de présenter un rapport : c'est au texte de ce document que sont empruntées les principales parties de l'article ci-dessus.

croche), il n'en est pas de même pour la seconde, qui donnerait au chant la note réelle tandis que les instruments en articuleraient l'appogiature, agrégation interdite par les règles de l'harmonie.

Le huitième vers donne, dans la version de la Ville de Paris :



Le même, dans la version du Ministère de la Guerre :



Ici la préférence a été donné sans hésitation à la première leçon, dont le tour mélodique s'accorde mieux à la déclamation et la prosodie des paroles. La note parasite ajoutée à l'autre variante a eu, en effet, une conséquence pire encore qu'une simple faute d'accentuation : elle a été cause d'un vers faux. Nous entendons fréquemment chanter aujourd'hui :

Égorger vos fils *et* vos compagnes.

Et ce vers de neuf syllabes est manifestement égaré parmi les rimes octosyllabiques dont se composent les couplets de *la Marseillaise*.

L'on a encore, sur la première syllabe du vers :

Ils viennent jusque dans vos bras,

substitué, conformément à la version de la Guerre, une noire à la croche qu'avait notée la version de Paris, correction minuscule, d'un caractère plutôt prosodique que mélodique.

La version musicale du chant de *la Marseillaise* ayant été ainsi arrêtée dans les moindres détails, la commission s'est occupée en outre d'adapter les paroles à la musique conformément aux meilleurs principes de la prosodie. Considérant que les seules parties vraiment populaires de l'hymne national sont le premier et le dernier couplet de Rouget de Lisle, avec le couplet des Enfants ajouté par un autre auteur, elle a limité son travail

d'adaptation à ces trois seuls couplets, pensant qu'il suffirait de renvoyer à la suite, pour être lues plutôt que chantées, les autres strophes, issues de la même inspiration, mais dont le sentiment, moins général, est plus éloigné du nôtre.

Une note, destinée à rappeler les circonstances historiques dans lesquelles le chant national a pris naissance et à formuler quelques prescriptions relatives à l'exécution scolaire, a été rédigée pour être jointe au texte arrêté d'autre part.

Au cours de son examen, la commission, soucieuse de ne rien admettre qui ne fût d'une rigoureuse exactitude, a été amenée à considérer la question d'attribution des diverses parties du chant national à ses véritables auteurs.

Cette question ne pouvait plus faire doute en ce qui concerne la mélodie et les six premiers couplets du texte primitif imprimés à Strasbourg dans le mois qui suivit la composition : en dépit de contestations soulevées à diverses époques et qui ont toujours tourné à la confusion de leurs auteurs, il est avéré aujourd'hui que la musique de *la Marseillaise* est de la composition de Rouget de Lisle, tout aussi certainement que le sont les six premiers couplets de la poésie. Cette musique a d'ailleurs subi, du fait de la tradition populaire, quelques modifications, dont il a été tenu compte, on l'a dit, pour l'établissement de la version définitive et officielle.

Par contre, l'attention de la commission a été retenue un instant par la recherche de l'auteur du couplet des Enfants, devenu si populaire, si bien fait pour être enseigné aux écoliers de France, et qui n'est pas de Rouget de Lisle.

Ce couplet fut chanté pour la première fois à Paris, le 14 octobre 1792 (époque de la plus grande popularité de l'*Hymne des Marseillais*), dans une fête nationale célébrée en l'honneur des premières victoires républicaines. Plusieurs périodiques en reproduisirent les vers, sans y joindre, à la vérité, aucun nom, — mais il en était de même pour la poésie de Rouget de Lisle, qui fut chantée longtemps par toute la France sans que personne se préoccupât de savoir qui l'avait faite. Ce ne fut que plus tard que l'auteur s'en fit connaître. C'était un écrivain, tout jeune en 1792 : Louis Du Bois, né à Lisieux en 1773, et qui vécut jusqu'en 1855,

après avoir partagé sa vie entre des travaux littéraires et historiques et des fonctions administratives. Ayant été visiter un jour Rouget de Lisle, il publia le récit de leur entretien dans une brochure, imprimée en 1848, à la fin de laquelle il fit la déclaration suivante :

« Au mois d'octobre 1792, j'ajoutai un septième couplet qui fut bien accueilli dans les journaux : c'est le couplet des Enfants, dont l'idée est empruntée au chant des Spartiates rapporté par Plutarque. »

Plus tard, en 1892 — centenaire de *la Marseillaise*, — une société de la ville de Lisieux fit apposer sur la maison qu'avait habitée Louis Du Bois une inscription dans laquelle il était qualifié « Auteur du septième couplet de *la Marseillaise* », tandis que M. Anatole France, évoquant des souvenirs personnels, racontait l'avoir vu dans son enfance et ajoutait les précisions suivantes : « Les bibliographes qui fréquentaient chez mon père et qui y avaient connu Louis Du Bois ne doutaient point qu'il ne fût, comme il le disait, l'auteur du couplet des Enfants. »

L'affirmation de Du Bois : « Au mois d'octobre 1792, j'ajoutai, etc. » est en parfait accord avec les données historiques que nous possédons : il est exact, nous l'avons vu, que ce couplet fut chanté à la fête du 14 octobre 1792 et reproduit par les journaux. Un autre témoignage confirme encore le bien fondé de cette déclaration : celui d'un compatriote de Du Bois, Julien Travers, écrivain normand comme lui, qui a affirmé qu'au mois d'octobre 1792 Du Bois fit un voyage à Paris. — Il n'est pas jusqu'à la remarque concernant l'emprunt fait au chant recueilli par Plutarque qui ne soit d'une parfaite justesse.

Cependant, le couplet des Enfants a été attribué à un second auteur, originaire d'une tout autre partie de la France. C'était un professeur au collège de Vienne (Isère), l'abbé Antoine Pessonneaux. Ses compatriotes ont raconté qu'au moment où les Marseillais traversèrent la ville, se rendant à Paris (c'était au moment du 14 juillet 1792), il composa ce nouveau couplet, qui fut chanté par ses élèves en l'honneur du troisième anniversaire de la prise de la Bastille. D'autres ont prétendu qu'il avait donné comme sujet de composition à ses écoliers un « couplet des Enfants » à ajouter au chant de *la Marseillaise*, et que, pour

montrer comment il fallait faire, il avait lui-même écrit les vers : « Nous entrerons dans la carrière », — tradition qui, déjà, est en contradiction avec la précédente.

Plus tard, ayant été traduit devant le tribunal révolutionnaire de Lyon, Pessonneaux aurait déclaré devant les juges être l'auteur du dernier couplet de *la Marseillaise* et, pour ce fait, été acquitté. Dans sa vieillesse, il passait encore pour cet auteur; mais, ajoute-t-on, il n'en parlait jamais; pourtant, il aurait dit, lorsque Rouget de Lisle fut pensionné par Louis-Philippe : « J'ai droit à une part de cette pension »; mais il ne fit rien de plus pour attirer l'attention sur ses titres.

Cette seconde attribution apparaît comme moins plausible que la première. Elle n'est basée que sur des traditions locales et orales, dont aucune n'a pu être étayée par le moindre document. L'histoire du tribunal révolutionnaire a toutes les apparences d'une légende, et n'a reçu aucune confirmation des pièces authentiques qu'on n'eût pas manqué de retrouver si ce fait public eût été réel. En outre, ni les dates ni les faits ne s'accordent avec ce qui est reconnu d'autre part comme véridique. Nous savons par des preuves certaines que le couplet de Enfants fut chanté pour la première fois à Paris le 14 octobre 1792. D'après l'autre hypothèse, il remonterait au 14 juillet, époque où l'hymne de Rouget de Lisle n'était encore connu que des Marseillais. Si les nouveaux vers eussent été composés lors du passage de leur bataillon à Vienne, ceux-ci les eussent portés à Paris eux-mêmes et rendus populaires avec le reste : il n'en a rien été, et les couplets de Rouget de Lisle sont les seuls qu'on trouve imprimés dans les journaux après leur arrivée dans la capitale. L'addition du couplet des Enfants pour la fête du 14 octobre paraît donc indépendante de la tradition marseillaise, laquelle est nécessairement connexe à la tradition viennoise. Enfin les diverses assertions en faveur de Pessonneaux sont vagues, en contradiction avec les faits extérieurs, même contradictoires entre elles : celles que nous avons constatées dans la thèse favorable à Louis Du Bois sont au contraire des affirmations précises, présentant tous les caractères de la sincérité, et s'accordant en tout point avec les données de l'histoire.

Il convient d'écarter sans y insister d'autres attributions sans

fondement, comme celle qui a fait nommer Marie-Joseph Chénier comme auteur du couplet des Enfants. Chénier a écrit, il est vrai, un grand nombre de belles strophes lyriques pour les hymnes de la Révolution ; mais rien n'indique, ni dans les éditions de ses œuvres, ni dans les circonstances de sa vie, ni dans les faits de l'histoire, qu'il ait composé celle-ci. Cette nouvelle attribution n'a pas plus de valeur que celles qui font de Lulli l'auteur de toute la musique du temps de Louis XIV.

Pour les raisons qui viennent d'être déduites, la commission, sans d'ailleurs vouloir écarter complètement une hypothèse qui a trouvé dans le pays où elle a pris naissance des défenseurs convaincus, mais en la réduisant à sa juste valeur, a été unanime à admettre les conclusions qui lui étaient soumises quant à la paternité du couplet des Enfants, et elle a résumé fidèlement sa pensée en adoptant la rédaction suivante :

« L'auteur [du couplet] est, selon toute probabilité, un écrivain de Lisieux, Louis Du Bois ; on l'a attribué aussi, mais avec moins de vraisemblance, à un professeur du collège de Vienne, Antoine Pessonneaux[1]. »

Avant de terminer ses travaux, la commission a été amenée à considérer l'opportunité d'opérer, s'il se peut, une unification complète entre les versions officielles de *la Marseillaise*. A cet effet, elle a émis le vœu que M. le Ministre de l'Instruction publique voulût bien faire part à son collègue du département de la Guerre du résultat de ses observations, et appeler son attention sur les légères différences subsistant encore entre les deux versions et qu'il serait sans doute à propos de faire disparaître.

L'on rappelle ici en détail ces différences.

A la dix-huitième mesure (en comptant pour une la mesure

1. Sur cette question de paternité du couplet des Enfants, consulter les écrits suivants : Louis Du Bois, *Notice sur la Marseillaise*, Lisieux, 1848, brochure rare et difficile à trouver, mais dont on pourra lire des extraits et le résumé dans l'*Intermédiaire des chercheurs et des curieux*, 10 novembre 1878, et Julien Tiersot, *Rouget de Lisle*, pp. 119 et 397-98. — E. J. Savigné, *Un couplet de* la Marseillaise *et l'abbé Pessonneaux*, Vienne, 1872, et nouvelle édition, revue et augmentée, 1901. — *Le Couplet des Enfants dans la Marseillaise*, article de Julien Tiersot dans *la Révolution française* du 14 avril 1901.

incomplète du début) le dessin est énoncé de la manière suivante par les instruments chargés de la partie mélodique :



L'on demande qu'il y soit substitué :



Il conviendrait en outre de supprimer, à la dernière mesure, l'addition rythmique



dans toutes les parties où elle se trouve, et de remplacer ces notes répétées, non seulement au chant, mais aussi dans les parties purement harmoniques, par la tenue de la note finale, les basses seules gardant leur dessin de trois noires, que double la grosse caisse et au rythme duquel se conformeraient aussi les tambours.

Enfin, pour le cas, qui doit être prévu, où le chant national serait exécuté par la coopération des écoles et de la musique militaire, le ton le plus favorable au chant en chœur à l'unisson étant celui de *sol*, tandis que le ton en usage dans les musiques militaires est *si bémol*, il serait désirable qu'il fût prescrit aux chefs de musique d'être en état de faire exécuter la transposition en vue de l'accompagnement des voix.

JULIEN TIERSOT.

L'Enseignement postscolaire en Allemagne.

L'organisation de cours à l'usage des adultes est, dans certaines parties de l'Allemagne, en Saxe notamment, antérieure à celle des écoles primaires. Elle apparaît, dans l'histoire des institutions scolaires allemandes, comme une conséquence immédiate et directe de la Réforme. En effet, la Bible étant la seule autorité devant laquelle, au point de vue religieux, un protestant dût s'incliner, il fallait que les fidèles de la nouvelle religion fussent rendus capables, sinon d'interpréter les livres saints, du moins de les lire et d'en comprendre les enseignements les plus faciles. La nécessité de les instruire s'imposait. Aussi des écoles furent-elles créées à côté de chaque temple : écoles du jour, du soir, du dimanche. Des personnes de tout âge, de toutes conditions s'assemblèrent spontanément sous la direction du pasteur ou d'un maître choisi par lui pour apprendre à lire ou à expliquer les Évangiles que Luther venait de traduire. On n'était admis à la communion qu'à partir de dix-huit ans, après un examen subi devant le pasteur et les anciens de la paroisse.

Cette période héroïque du protestantisme ne devait durer qu'une ou deux générations. L'âge de la première communion s'abaissa à dix-sept ans, puis à seize ans. L'école primaire fut organisée en Saxe dès la fin du XVIe siècle, en Prusse dès le XVIIIe, — c'est Frédéric II qui la rendit obligatoire dans ce pays, — et la religion devint l'enseignement fondamental de l'école primaire allemande. Les cours d'adultes, devenus inutiles, cessèrent d'exister.

Ils devaient renaître plus tard, mais sous une forme différente et que n'avaient certainement pas prévue Luther et les hommes de foi du XVIe siècle, lorsque l'Allemagne, après avoir réalisé son

unité politique, se consacra tout entière à son développement économique. A ce moment, il apparut à beaucoup, surtout dans les villes édifiées, développées, transformées et enrichies par l'industrie, que l'école primaire ne pouvait pas rendre le service qu'on attendait d'elle, celui de fournir à l'Allemagne, qui devenait une puissance industrielle de premier ordre, les hommes capables d'aider à cette transformation, les ouvriers intelligents et compétents qui devaient assurer la continuité de son effort vers la richesse et peut-être sa suprématie économique. N'oublions pas, pour comprendre l'immense effort que l'Allemagne s'est imposé, au point de vue scolaire, que son sol est moins fertile que le nôtre, que sa population est très supérieure à la nôtre, que la propriété y est beaucoup moins divisée que chez nous, les Allemands n'ayant pas eu leur Révolution. Beaucoup plus nombreux que les Français, toute proportion gardée, sont donc les Allemands qui n'ont que leurs bras pour toute fortune. Nous comprendrons alors pourquoi ils ont voulu assurer au plus grand nombre, sinon à tous, ce précieux capital qu'est une profession manuelle bien sue, parce que bien étudiée, tant au point de vue théorique que pratique.

Un enseignement professionnel bien compris, largement répandu, rendu peu à peu obligatoire pour tous ceux que les circonstances obligent à renoncer à la culture générale des établissements d'enseignement secondaire, devait, dans l'esprit de ses créateurs, compenser les infériorités dont l'Allemagne souffrait, et lui permettre de se maintenir, au point de vue économique, au rang éminent où les circonstances politiques l'avaient élevée.

*
* *

Le mouvement partit de la Saxe, mais il se propagea peu à peu dans toute l'Allemagne. Comme on le sait, chacun des 26 États allemands organise ses services scolaires comme il l'entend. L'instruction n'est pas chose d'Empire, elle est particulière à chaque État souverain. Aussi les différences sont-elles considérables, en ce qui concerne l'organisation scolaire, d'un État à l'autre, entre la Prusse et la Saxe, par exemple, ou entre la Bavière et la Hesse. En général, cependant, les petits États

modèlent leurs écoles sur celles de leurs voisins plus puissants. Pour l'enseignement postscolaire surtout, les différences sont plus appréciables encore que pour celui de l'école primaire. Elles se compliquent encore de ce fait que l'enseignement postscolaire est presque en entier à la charge des communes. Celles-ci peuvent recevoir des subventions de l'État. Mais ces subventions, qui empêcheraient peut-être les œuvres postscolaires de mourir, si elles végétaient, ne disposent point, en général, les communes rurales à les créer, quand elles n'existent pas encore. Aussi, beaucoup de régions, des provinces tout entières, n'ont-elles point d'enseignement postscolaire public. Dans la Bavière rhénane, — la région de l'Allemagne que je connais le mieux, — cet enseignement n'existe que dans les villes et dans les villages suburbains, ceux des vallées, où la culture est plus savante, puisque industrielle ou maraîchère. Il n'existe pas dans les villages de la montagne, ceux des Vosges ou du Hardt, où le paysan vit de l'exploitation des forêts et de l'élevage des bestiaux. De grands États allemands, d'ailleurs, comme la Hesse, n'ont point encore d'enseignement public postscolaire. Il est vrai qu'en Hesse les enfants sont astreints à huit années de scolarité dans les villes, à sept années dans les campagnes, et qu'une large part est faite au travail manuel dans le programme des écoles élémentaires. De plus, la loi d'obligation scolaire y est strictement appliquée. Dans ces régions, ce sont des sociétés d'instruction populaire, plus ou moins richement subventionnées par l'État, par les municipalités et, même, par d'autres associations, qui ont créé l'enseignement postscolaire. Enfin, un peu partout, les crédits destinés à faire vivre les établissements d'enseignement postscolaire n'étant pas toujours suffisants, surtout dans les petites villes, l'enseignement est suspendu en été ou restreint à un jour par semaine.

L'enseignement postscolaire n'est sérieusement organisé que dans les grandes villes, car il coûte fort cher à créer, encore plus cher à faire vivre et progresser. Münich y consacre un million de marks, c'est-à-dire que cette ville dépense pour ses adultes 300 000 francs de plus que notre France républicaine ne dépense pour les siens. Le budget de l'instruction publique à Mannheim s'élève à 2 millions et demi de francs; cette ville,

trois fois plus petite que Lyon, dépense donc pour ses écoles 400 000 francs de plus que notre grande ville. Sur ces 2 millions et demi, 300 000 francs sont consacrés à l'enseignement postscolaire.

*
* *

Mais avant d'expliquer par le détail comment sont organisés ces écoles, ou ces cours, il convient d'examiner ce que les Allemands entendent par un enseignement postscolaire. Pour eux, cet enseignement est celui qui est donné pendant deux, trois ou quatre ans aux jeunes gens qui viennent de quitter l'école primaire élémentaire : à quatorze ou quinze ans dans les campagnes, à quinze ou seize ans dans les villes; seize ans, c'est l'âge de sortie de l'école primaire dans quelques grandes villes seulement : Francfort, par exemple, Leipzig ou Dresde.

Cet enseignement est donné dans les *Fortbildungschulen*, nom composé qu'on peut traduire ainsi : écoles dans lesquelles se continue la culture, l'éducation commencée à l'école primaire, — nous commençons à dire : *écoles de perfectionnement*. Ces *Fortbildungschulen* sont obligatoires pour tous les jeunes gens des deux sexes qui quittent l'école primaire, quelle que soit la profession qu'ils ont choisie : industrielle, commerciale ou agricole, ou l'emploi qu'ils exercent. Les jeunes filles qui restent à la maison pour y aider leur mère dans les soins du ménage, celles que l'aisance de leurs parents dispense des soucis de la vie quotidienne et dont l'existence est assurée, sont également tenues de suivre les exercices d'une Fortbildungschule de leur choix.

Ces exercices ont lieu, en général, deux fois par semaine, trois heures chaque fois, le mercredi et le samedi de l'après-midi, c'est-à-dire pendant les congés hebdomadaires de l'école primaire. Quand ils n'exigent pas de locaux spéciaux, ils se font dans les classes mêmes de l'école primaire, — dans des ateliers spéciaux annexés à cette école lorsque la salle de classe ne se prête pas aux exercices et travaux pratiques.

Mais si les jeunes gens sont astreints à suivre les cours de la Fortbildungschule, leurs parents, patrons et employeurs sont

tenus de leur laisser les heures de liberté nécessaires pour qu'ils puissent assister aux cours. On ne badine pas en Allemagne sur ce point. Ainsi à Posen un père fut, il y a douze ans, condamné par le tribunal à 1 500 marks d'amende, soit 1 875 francs, ou en cas de non paiement, à neuf mois de prison, pour avoir refusé obstinément, dit le jugement, d'envoyer son fils à la Fortbildungschule.

*
* *

Qu'enseigne-t-on à la Fortbildungschule? — Autrefois, on y complétait l'instruction que l'élève avait reçue à l'école primaire, et tous les principaux enseignements de cette école étaient représentés dans son programme. Une petite part seulement de l'emploi du temps était réservée à l'étude théorique des conditions dans lesquelles sont exercées certaines industries locales. D'exercices pratiques, point. C'est que les gens d'école, les Schulmänner, comme disent les Allemands, craignaient que la Fortbildungschule ne leur échappât, si elle devenait trop tôt et trop vite uniquement professionnelle. Mais depuis douze ans et plus, les choses se sont arrangées au mieux des intérêts de tous, et surtout du personnel enseignant. Les instituteurs donnent dans les Fortbildungschulen tous les enseignements théoriques, et ils sont aidés pour les travaux pratiques par des maîtres ouvriers placés sous leur direction.

Aujourd'hui la F. est presque uniquement professionnelle. Les jeunes gens et jeunes filles y font une étude théorique et pratique de la profession ou du métier auquel ils se destinent, ainsi que de l'hygiène, du droit, de la tenue des livres, du dessin, de la langue allemande et du calcul, dans la mesure où ces connaissances peuvent aider à la pratique intelligente de leur profession. C'est donc la profession que les jeunes gens ont choisie qui les sépare en classes ou en groupes, à la F, tout au moins dans les grandes villes. Par exemple, ceux qui apprennent le travail du fer constituent une école parce que, certains jours de la semaine, ils se réunissent dans le même groupe scolaire. Ils sont répartis entre plusieurs classes quands ils sont assez nombreux, et qu'on peut séparer les futurs charpentiers en fer des serruriers et des

apprentis mécaniciens. Dans beaucoup de petites villes, ils ne forment qu'une seule classe, et certaines divisions sont représentées par un seul élève.

A côté des travailleurs du fer, une autre école réunit les travailleurs du bois, avec classes spéciales pour la charpente, la menuiserie, l'ébénisterie, la sculpture, la tabletterie, etc. Les bouchers et charcutiers forment une troisième école, les boulangers et pâtissiers une quatrième, etc., etc.

Les municipalités attachent une très grande importance au bon fonctionnement de leurs écoles. Les professeurs sont toujours d'une compétence reconnue. L'instituteur lui-même qui, dans le plus grand nombre des cas, est chargé de l'enseignement théorique, a dû s'initier à la connaissance du métier dont il expose les principes. Un an, quelquefois deux ans, avant d'être nommé à la F., il a suivi des cours périodiques ou de vacances, professés à l'usage des instituteurs dans les établissements techniques de certaines grandes villes. Il a étudié également les livres qui traitent de la profession qu'il veut connaître, visité les usines et ateliers où se préparent et se manipulent les matières ou produits dont il aura à parler dans son cours. Il ne subit pas toujours un examen, mais il n'est mis en possession définitive de sa chaire qu'après avoir enseigné deux années de suite à la satisfaction de ses chefs et du conseil d'administration de l'école. Ainsi un de mes collègues est chargé de l'enseignement théorique aux apprentis menuisiers d'une grande ville de la Bavière. Pour se donner, dans cet enseignement, la compétence qui lui manquait absolument, il passa deux années de suite ses vacances dans une petite ville de la Forêt-Noire, où toutes les variétés de bois sont travaillées, et travaillées de toutes les manières possibles, à la main et à la machine. Aujourd'hui, il enseigne deux fois par semaine à ses élèves menuisiers à distinguer les différents bois, à connaître les propriétés de chacun d'eux et ses usages multiples, la théorie de chacun des outils nécessaires au travail du bois. Il leur montre, par l'image ou le dessin s'il ne peut leur montrer la chose elle-même, tous les appareils qui servent à le débiter, à le préparer, à le travailler. Il leur fait connaître les produits qui servent au menuisier, les moyens de les préparer, de reconnaître leurs falsifications, etc.

Il fait également l'histoire des belles industries du bois, et essaie d'éveiller en eux le goût de leur profession en leur montrant dans les musées, dans les collections particulières et aussi sur l'image, les beaux meubles des différentes époques. Il leur parle aussi de l'hygiène de leur profession — hygiène individuelle du menuisier, hygiène des locaux qui servent d'ateliers de menuiserie, de dépôts, — des précautions à prendre pour éviter les dangers qui menacent particulièrement les menuisiers — le feu, l'humidité, — et pour s'assurer, avec toutes les garanties nécessaires, contre l'incendie.

Les jeunes gens qui arrivent à la F. savent déjà dessiner. Cependant le dessin utile au menuisier leur est particulièrement enseigné. Ils apprennent à prendre un croquis, à faire un plan, à le relever à une échelle donnée, à dresser une épure, à passer un lavis, etc. Ils sont initiés aux opérations de calcul qui intéressent plus spécialement les menuisiers : ils font des comptes, des factures, des billets à ordre, établissent des devis, estiment la dépense probable d'un patron ou d'un ouvrier qui veulent s'assurer contre la maladie, contre le chômage, ou sur la vie, ou se constituer une retraite. Ils tiennent des livres d'entrée et de sortie des marchandises, font des inventaires, un bilan de fin d'année. Tout ce qu'un maître menuisier doit connaître pour exercer sa profession d'une façon intelligente et en tirant d'elle le plus d'honnêtes profits qu'il se peut, il l'apprend à la F.

L'enseignement pratique est confié à un maître ouvrier choisi au concours ou nommé par le conseil municipal sur la présentation de la chambre syndicale des menuisiers de la ville. Sa fonction consiste moins à exercer les élèves au maniement des outils du menuisier puisqu'il a affaire à des apprentis qui toute la semaine, au service d'un patron, scient, rabotent et clouent, qu'à essayer de substituer à une pratique machinale et routinière une manière de faire intelligente et réfléchie. Aussi ses leçons sont-elles moins des exposés ou des démonstrations méthodiques, l'outil en main, que des exercices où s'affine peu à peu le sens professionnel de l'élève. Voici un des exercices du cours de troisième année (en 3e année, il y a deux heures d'enseignement théorique et quatre heures d'enseignement pratique) : « On nous a commandé un petit meuble de coin, pas trop cher, assez joli, le

plus léger possible, très solide cependant, et qui puisse servir à tel usage. Vous réfléchirez, et, dans huit jours, vous m'apporterez vos projets, ainsi qu'un croquis, et vous estimerez le temps, c'est-à-dire le nombre d'heures qui vous seront nécessaires pour fabriquer le meuble demandé. Voici les collections de modèles et les catalogues des maisons d'ameublement qui sont à votre disposition et dont vous pourrez vous inspirer. »

La préoccupation professionnelle inspire tous les exercices de la F. Dans les classes fréquentées par les jeunes employés de banque et de commerce, les élèves sont répartis en petites sections qui représentent chacune une maison différente et qui fait avec les autres maisons toutes les opérations de la vie commerciale réelle. Il y a des maisons de fabrication, et qui vendent à d'autres maisons uniquement commerciales. Celles-ci reçoivent les marchandises prêtes pour la vente et les cèdent, en retenant leur bénéfice, à de petites maisons de vente au détail, lesquelles sont représentées par des élèves de première année. Il y a des filiales, de la province et de l'étranger, des maisons d'assurances, des agences de transport, d'exportation, des bureaux commerciaux pour la douane. Chaque maison tient ses livres obligatoires : brouillard, journal, grand livre, et ceux qui, sans être obligatoires, sont néanmoins indispensables. Certaines sont de puissantes compagnies : elles ont des associés, des actionnaires, des obligataires; d'autres représentent de grandes administrations : chemin de fer, poste. Des lettres de change, traites, billets à ordre, circulent d'une maison à l'autre. Des réclamations sont adressées aux compagnies de navigation, aux chemins de fer, à la poste. On emprunte, on fait faillite, peut-être même banqueroute. On est traduit devant le tribunal de commerce : on se défend. Tous les actes, tous les incidents de la vie commerciale sont ainsi étudiés de la façon la plus ingénieuse et la plus vivante.

*
* *

L'enseignement dans les F. de jeunes filles est organisé de la même façon. La même préoccupation professionnelle inspire les programmes et les méthodes d'enseignement de presque tous les

cours. De presque tous, non pas de tous; car dans la liste des 150 cours de la ville de Munich (plus de 600 classes) j'en vois quelques-uns qui n'ont rien de professionnel : cours de musique instrumentale et vocale (on ne peut y former en trois ans ni professeurs de piano ni artistes, — ce sont des cours à l'usage des jeunes filles de la classe bourgeoise), cours de peinture, de littérature, de diction, etc. Assurément ces cours ne sont pas professionnels.

Mais tous les autres le sont et très nettement. Il y a des cours industriels où les jeunes filles : couturières, modistes, lingères, brodeuses, de la ville, viennent recevoir l'enseignement théorique qui ne leur est pas donné dans les maisons et les ateliers où elles font leur apprentissage. Dans les plus grandes villes, à Munich, par exemple, les professions féminines tendent à se spécialiser plus rapidement que les masculines : il y a des manchières chez les grands couturiers, des corsagères. On donnera donc à ces petites apprenties de la couture, qui pendant leur apprentissage ne feront que des manches ou des corsages sans jamais faire la robe entière, une idée du véritable métier de la couturière pour qu'elles puissent s'il le fallait ou si elles le voulaient, s'établir un jour à leur compte.

Le programme des cours de la série commerciale est, pour les jeunes filles, presque semblable à celui des jeunes gens. Je remarque seulement que les cours de sténographie sont plus nombreux et que la dactylographie leur est enseignée, alors qu'elle ne figure pas au programme des jeunes gens.

A côté de ces enseignements tout industriels et commerciaux, une longue série de cours a été ouverte pour préparer les jeunes filles à leur rôle de maîtresses de maison. Il y a des cours d'hygiène, de coupe et de confection de vêtements, de lingerie, de broderie, de nettoyage, de cuisine, de pâtisserie, etc. On y enseigne la comptabilité des ménagères, l'art de faire des provisions, la règle des petites prévoyances qui permet à la femme avisée et économe, dit le programme, de faire vivre une famille nombreuse avec des ressources limitées. Enfin, les jeunes filles sont exercées, en troisième année, à soigner les petits enfants. Dans ce but, elles visitent les crèches ou maternités municipales. On leur apprend même les règles les plus simples et les plus indispensables de la pédagogie maternelle.

*
* *

Je n'insiste pas davantage sur l'organisation des F. Cette organisation est la même partout, non seulement en Allemagne, mais dans tous les pays de culture allemande : en Autriche et dans les pays du Nord, Danemark et Suède [1]. Et la formule allemande passe même l'Atlantique. Le fondateur des F. de Münich, Schulrat (conseiller scolaire) Kerchensteiner est actuellement aux États-Unis, où il organise, à l'allemande, les F. américaines.

Les F. représentent l'effort des pouvoirs publics : État, municipalités, dans cette tâche de l'éducation des adultes. Mais ce serait une erreur de croire que l'initiative privée a renoncé à s'occuper des œuvres postscolaires pour la seule raison que l'État les a organisées à sa façon. Bien au contraire, jamais les cours d'adultes privés n'ont été si nombreux que depuis quelques années. Il semble, en effet, que les F. ont encouragé et développé chez les Allemands le goût de se réunir pour étudier en commun les questions qui intéressent toute la corporation. Pour ne citer qu'un exemple, je prendrai celui des élèves menuisiers dont je parlais tout à l'heure. Associés sur les bancs de la F. ils ont voulu rester unis puisqu'ils devaient vivre leur vie d'ouvrier ou de patron dans la même ville. Ils ont fondé, il y a trois ans, une série de cours du soir, ouverts aux menuisiers qui désirent se perfectionner dans leur métier. Ils ont maintenant leur petite exposition annuelle et, l'an dernier, quelques-uns des anciens élèves de la F., devenus maîtres-ouvriers à leur tour, visitaient l'exposition de Bruxelles pour étudier les meubles qui y étaient exposés.

La F. n'a point nui davantage aux cours d'adultes qui ont pour but la culture générale ou esthétique de l'individu. A Mannheim et dans le grand-duché de Bade, des sociétés ont pu se fonder sous le nom de *Volkshochschulkurse* (Cours populaires d'enseignement supérieur) qui ont pour but d'initier le peuple, autant que la chose est possible, aux grandes questions qui passionnent

1. En France, des *Cours de perfectionnement* sur le modèle germanique, avec la coopération des patrons, ont été récemment organisés, et avec un plein succès, auprès de l'école primaire supérieure de Nancy.

les penseurs et les savants. Ces cours devaient répondre à un vrai besoin, puisque, trimestriels en 1902, ils sont actuellement bimensuels. Ils sont donnés par les professeurs de l'université voisine, celle de Heidelberg.

Entre les cours professionnels de la F., petits cours à l'usage des adolescents, faits à l'école primaire par l'instituteur aidé d'un ouvrier, et ces cours d'éducation générale, pompeusement, mais justement intitulés *Volkshochschulkurse*, s'insère toute la série des cours possibles et imaginables, en vue d'accroître l'instruction générale de tous ou la culture technique de quelques-uns; ainsi trouvent place, en même temps, toutes les formes d'enseignement, toutes les méthodes.

En voici une que j'ai trouvée singulièrement efficace et vivante. Il y a à Berlin des musées superbes, fort bien installés, dans des bâtiments faits exprès pour eux. Il y a aussi des sociétés qui se préoccupent de la culture esthétique du peuple. Ces sociétés ouvrent des cours, font des conférences, donnent, en somme, un enseignement qui a sa valeur, puisqu'il est suivi par de nombreux auditeurs. Mais ce que ces sociétés ont imaginé de mieux, c'est ceci. Chaque année, en hiver, elles installent une petite exposition au Musée impérial : quelques toiles, quelques sculptures, quelques meubles, peu d'objets, mais qui ont ce caractère commun d'appartenir à la même époque. Ces œuvres d'art sont prêtées pour la circonstance par les autres musées de Berlin ou de la province, par l'empereur ou par des particuliers. Ainsi, il y a quelques années, il y eut dans ces conditions une exposition d'une cinquantaine d'œuvres artistiques qui groupa les principaux chefs-d'œuvre que l'Allemagne possède de l'art délicat et fin du XVIIIe siècle. Dans une salle de l'ancien Musée, qu'on transforma en élégant boudoir de l'époque, on exposa les Lancret, les Watteau, les Greuze des palais de Postdam, ainsi que des meubles, des bijoux, des tissus. L'année précédente, on avait organisé l'exposition des peintres flamands et hollandais du XVIIe siècle. Certains jours, et à certaines heures, des membres de la Société de culture esthétique expliquaient au public le sens et la valeur des belles œuvres exposées.

*
* *

Je n'insisterai pas davantage sur l'enseignement postscolaire en Allemagne. Il est, dans ce pays, ce que les circonstances, autant que les hommes peut-être, ont voulu qu'il fût. Mais si j'ai un vœu à formuler, c'est que notre enseignement postscolaire, quand il sera organisé, soit aussi professionnel dans ses débuts que l'enseignement allemand et devienne, plus tard, d'une portée éducative aussi générale.

L. LORENTZ.

La Formation du Sentiment national italien par la Littérature[1].

En 1789, la France exerce en Italie, par sa littérature autant que par son luxe et ses modes, une hégémonie à peu près indiscutée; en 1815 cette hégémonie a incontestablement disparu : tel est, dans sa donnée essentielle et brutale, le grand fait historique et littéraire que M. Hazard a entrepris d'expliquer. Entreprise pleine de difficultés, car il s'agit ici, non d'étudier la vie d'un homme illustre ou l'influence d'une œuvre marquante, mais de suivre, à des traces parfois peu visibles dès l'abord, et très dispersées dans des écrits de mince valeur littéraire, les courants d'idées qui se sont formés pour ou contre l'influence française, et qui ont fini par créer un état d'esprit tel, que l'hégémonie française devait forcément disparaître; il s'agit d'analyser les sentiments que la domination intellectuelle de la France a éveillés chez les Italiens et les moyens subtils et détournés par lesquels ils ont réussi à sauvegarder leur originalité nationale menacée. Étudier quelques œuvres de poètes et de critiques ne suffirait pas; il faut dépouiller les brochures, les journaux politiques et littéraires, où, parmi de nombreuses redites, et bien du fatras, se trouvent tant d'indications précises et précieuses sur l'esprit public et les tendances littéraires; il faut pénétrer dans les boutiques des libraires, voir quelles œuvres ont été le plus traduites et le plus lues, accumuler mille petits « faits significatifs » choisis dans toutes les parties de l'Italie, s'attacher non à

1. D'après le livre de Paul Hazard sur *la Révolution française et les Lettres italiennes* (1789-1815). Paris, Hachette, 1910, XVIII-572 pages. (Thèse de doctorat.)

la qualité mais au nombre des écrivains, écouter les médiocrités, qui, mieux que les individualités brillantes, représentent l'opinion moyenne. On voit quelle est la méthode suivie par M. Hazard et sur quel travail repose son livre : dépouillement des innombrables *Gazette*, *Raccolte*, *Giornali*, *Annali*, *Monitori*, etc., qui ont paru dans les grandes villes d'Italie; recherches dans les archives de ces villes et dans nos Archives Nationales afin de saisir sur le vif l'action que le gouvernement français à essayé d'exercer sur la littérature et l'esprit public en Italie; connaissance enfin des études critiques de détail dont ce mouvement d'idées a commencé à être l'objet en Italie, dans ces dernières années. M. Hazard a su triompher aussi des difficultés de la mise en œuvre : groupement des faits, logique sans excès; mise en valeur par d'ingénieux rapprochements, de ces faits, souvent insignifiants en apparence; netteté mais prudence dans les conclusions, puisqu'il s'agit d'un ouvrage d'ensemble et non d'une monographie; et il a réussi à composer un livre d'une riche documentation, (l'abondante bibliographie qui le termine en donnera une idée), et d'un intérêt captivant : l'histoire littéraire et l'histoire politique se rapprochent ici et s'éclairent singulièrement l'une l'autre[1]; mieux que l'histoire d'une période de la littérature italienne, ce livre est une étude historique, littéraire et psychologique de l'âme italienne pendant un quart de siècle, étude indispensable à qui voudra comprendre la formation du sentiment national en Italie à l'époque de la Révolution et du Premier Empire[2].

*
* *

Ce que la Révolution française trouve en Italie, c'est, malgré « une certaine vigueur de l'esprit italien qui renaît » et « la

1. M. Hazard, préoccupé avant tout d'histoire littéraire, a dû toucher souvent à l'histoire politique; et nous venons de voir que conformément aux leçons de M. Lanson, à qui son livre est dédié, il a appliqué aux études littéraires les méthodes sévères et les procédés d'investigation minutieuse de la science historique.

2. Sur la période suivante nous avons aussi un excellent livre français, celui de M. Julien Luchaire, que M. Hazard a analysé dans la *Revue des deux Mondes* (15 avril 1910).

séduction nouvelle des littératures du Nord qui s'insinuent », une hégémonie littéraire indiscutable de la France. « Les Italiens », dit Pindemonte, « s'habillent, mangent, boivent, j'allais dire dorment à la française. Au théâtre, ils entendent des drames français, ils ont sans cesse entre les mains des livres français, enfin ils parlent le français, ou une langue franco-italienne, surtout dans les cours ; » et cette dépendance lui paraît, comme à la plupart de ses compatriotes, une fatalité contre laquelle ils ne voient même pas le moyen de réagir. Dans les années qui précèdent l'occupation française, de 1789 à 1796, se dessine en Italie une violente réaction contre notre politique et notre littérature ; quelques voix favorables, notables mais peu nombreuses, plus rares qu'en Angleterre ou en Allemagne, se perdent vite dans un concert de réprobation contre les excès de la Révolution, et tandis que les souverains arrêtent aux frontières les livres français, la littérature italienne, depuis le journal et la gravure, jusqu'au théâtre et à la poésie, est nettement antirévolutionnaire, et cette tendance ne domine pas seulement les pièces très médiocres qui représentent l'épouvantable mort de Voltaire ou les malheurs de la famille royale ; elle inspire deux chefs-d'œuvre : la *Bassvilliana* de Monti, née dans le milieu pontifical, au sein de l'émigration ecclésiastique, et le *Misogallo* d'Alfieri, œuvre moins belle et moins répandue, mais déjà plus caractéristique, en ce qu'elle incorpore, pour ainsi dire, la gallophobie au sentiment national italien.

De 1796 à 1799 les armées françaises se chargent de rétablir et d'accentuer notre hégémonie en Italie ; elles apportent avec elles les livres français que les princes venaient de proscrire ; à Venise même, en relations peu faciles avec Paris et où l'occupation française ne dure que quelques mois, traductions et originaux encombrent les boutiques des libraires, depuis les œuvres des philosophes[1] jusqu'aux brochures de circonstance, et aux ordres du jour des généraux. Les journaux, qu'ils soient venus de France, rédigés en italien, ou imprimés en français par des presses italiennes, exaltent à l'envi les principes de la Révolu-

1. Rousseau surtout a agi sur les Italiens par son enthousiasme, ses tendances religieuses, et son éloquence. Voltaire a eu plus d'influence comme modèle de littérature classique que comme philosophe.

tion, les bienfaits de la domination française, la gloire des généraux français; devenue toute-puissante, la presse est presque entièrement francisée. Dans tous les genres littéraires, l'influence française s'exerce, du fait même de la présence continue des vainqueurs : au théâtre, dans des spectacles gratuits et tumultueux, le peuple apprend à haïr les tyrans (César, Catherine de Médicis), à aimer les libérateurs et les libéraux (les Gracques, Brutus, Guillaume Tell, Fénelon), à railler, dans la comédie bourgeoise, la « canaille aristocratique ». La poésie est aussi enrôlée au service des idées révolutionnaires et quant à l'éloquence, le goût naturel des Italiens se donne carrière dans les clubs, où ils dépassent leurs maîtres en fait de rhétorique enthousiaste et de sensibilité débordante[1]. Évolutions de troupes, danses, banquets, plantations d'arbres de la liberté, se multiplient de toutes parts. Bref, c'est une « influence immense, complexe, admettant toutes les manifestations de l'esprit français, même les contradictoires, qui s'exerce sur toute l'Italie et semble menacer la mentalité du pays conquis. »

Mais déjà, l'esprit italien réagit, sans même attendre le départ des Français en 1799. Il était plus facile aux généraux comme Bonaparte ou Miollis d'honorer Virgile et l'Arioste que de comprendre et de respecter le génie du peuple italien, en évitant de l'assujettir à celui de la « grande nation ». En quelques pages pénétrantes et bien instructives, M. Hazard étudie la psychologie du peuple conquérant et celle du peuple conquis. Les Français, persuadés, « avec une impudeur naïve et ridicule », que le beau c'est la raison, que la raison c'est la France, que le français est donc la langue de la raison et de la liberté, ne conçoivent pas la légitimité d'une civilisation différente de la leur, et c'est au nom de la raison et de la liberté qu'ils cherchent à compléter la conquête politique par l'hégémonie intellectuelle. Mais les Italiens sentent bien que cette littérature d'occasion, qui résulte de la présence des vainqueurs, n'a rien de vraiment italien, et que l'indépendance politique et littéraire, étroitement liées l'une à

1. Les femmes et les enfants ne restent pas en arrière; telle jeune Vénitienne dont les discours patriotiques transportent un club milanais jusqu'au délire, fait songer aux enfants qui improvisent encore de nos jours à l'*Ara Cœli* en l'honneur du *Bambino*.

l'autre, sont toutes deux étouffées par les Français ; et déjà, sans que l'opposition ouverte soit possible [1], ils s'ingénient à sauvegarder la culture et la langue nationale en tirant habilement parti des idées mêmes qu'on veut leur imposer. Leur parle-t-on de liberté ? Ils pensent à la liberté de l'Italie. Évoque-t-on devant eux l'histoire romaine ? Cette évocation de leur passé est tout autre chose, pour eux, qu'un stérile exercice de rhétorique. Leur dit-on que la littérature doit avoir une action morale et sociale, qu'il faut instruire les foules ? Vite ils s'emparent de cette idée, et déjà leurs journaux, quoique avec prudence, tâchent d'instruire le peuple italien et d'éveiller son patriotisme, en lui parlant au besoin en dialecte, après lui avoir parlé en italien et en français. Le départ des Français en 1799 suscite plus de pamphlets que leurs trois ans de présence n'ont fait éclore de dithyrambes, et c'est vers cette époque que Foscolo, traducteur de Rousseau, auteur d'une ode à Bonaparte, et orateur de club, ayant trop souffert de voir sa patrie, Venise, livrée à l'Autriche, écrit les *Dernières lettres de Jacques Ortis ;* le Werther italien est poussé au suicide autant par la douleur de voir l'Italie opprimée que par le désespoir d'amour.

*
* *

Après Marengo, les Français qui n'avaient été que des visiteurs de passage, deviennent des hôtes installés à demeure et leur effort pour assujettir la pensée italienne est plus intense et plus prolongé ; à cette œuvre, Napoléon, par politique et par intérêt, donne tous ses soins ; c'est l'époque où Monti, qui a prudemment désavoué sa *Bassvilliana*, professe à Pavie, comblé de cadeaux et de décorations, fournisseur attitré d'odes et de cantates pour les fêtes impériales, et de nouveau l'Italie est encombrée de productions aussi médiocres qu'officielles : épopées, sonnets, acrostiches font assaut d'adulation en l'honneur du grand Napoléon ; le triomphe de cette « littérature des préfets [2] »

1. Noter cependant la protestation contre l'emploi de la langue française dans le Grand Conseil de la République Cisalpine.

2. Par l'exemple du département du Taro (Parme), M. Hazard a montré en détail tout ce qu'un préfet de Napoléon pouvait faire dans cet ordre d'idées.

c'est le recueil des pièces composées en 1811 en l'honneur du roi de Rome. Ainsi la littérature italienne est une seconde fois menacée d'être asservie par des conquérants infatués de leur supériorité militaire, politique et intellectuelle; et de même que leur effort, cette fois, est plus persévérant, la réaction, chez le peuple conquis, est plus opiniâtre. Rares sont les symptômes, et il le faut bien, d'une opposition violente et directe contre la domination politique de la France[1]; mais l'Italie se défend en glorifiant sa littérature, si méprisée par les Français, et son caractère national. Sur ce terrain, moyennant quelques précautions de forme, l'opposition peut se manifester. Le *Giornale italiano*, qui paraît à Milan de 1806 à 1815, tout en ménageant les susceptibilités françaises, se préoccupe de donner au peuple italien une éducation morale, patriotique, et littéraire; jusqu'au bout il reste fidèle à la direction que lui a imprimée dès le début ce Vincenzo Cuoco, auquel M. Hazard consacre une quarantaine de pages, et dont le nom, peu connu en France, n'a guère été tiré de l'oubli par les critiques italiens que depuis une dizaine d'années[2]. A Paris même, la *Domenica* (1803-1804) revendique avec un âpre orgueil, au sein même de la nation conquérante, les gloires nationales du peuple conquis. Comme les journaux, les discours universitaires s'appliquent à mettre en lumière les gloires italiennes; Monti achète largement, par ses vers officiels le droit de revendiquer hautement en 1803 l'indépendance intellectuelle de l'Italie; et en 1809, dans cette même université de Pavie, qu'entre temps Napoléon avait voulu transformer en un collège militaire où l'on aurait introduit « tout ce qui peut franciser les élèves », Foscolo prêche aux étudiants, émus jusqu'aux larmes, le culte de la littérature sérieuse,

1. A part les dictons milanais et vénitiens contre les brigandages du roi d'Italie et de son vice-roi, on ne peut guère citer que le pamphlet très répandu de Barzoni, *les Romains en Grèce* (contre le pillage des œuvres d'art).

2. Voir *Revue pédagogique* du 15 novembre 1910, p. 408. — Cuoco n'est pas un grand écrivain, mais un théoricien intéressant par l'évolution de ses idées et par son effort vigoureux pour former un esprit public italien. Lui qui a failli être victime de la réaction bourbonienne, critique l'œuvre de la révolution napolitaine, calquée sur une œuvre étrangère, et soutient dans son roman *Platone in Italia* l'antériorité et la supériorité de la civilisation des Étrusques (lisez : des Italiens), sur celle des Grecs (lisez : des Français).

soucieuse de l'action morale et patriotique, fondée sur la connaissance du sol et du passé italien [1]. Journaux littéraires, romans à thèse, discours académiques, études historiques, philosophiques et sociales, tout conspire, à côté de l'esprit public officiel que cherchent à pétrir les préfets de Napoléon et les littérateurs à gages, à former un esprit public réel « pour l'Italie contre la France, pour la nation par la littérature ».

*
* *

Outre la littérature, la langue italienne est menacée, non seulement par tous les gallicismes qui y foisonnent, mais par l'obligation imposée à tous les fonctionnaires et magistrats, dans les régions réunies à l'Empire, de se servir de la langue française, qui, dans la pensée du gouvernement français doit, peu à peu, des villes aux campagnes, s'étendre sur tout le pays. Dans leur ardeur à sauvegarder leur langue, les Italiens arrivent vite aux exagérations puériles : quelques puristes prétendent restaurer, comme langue nationale, le toscan du XIVe siècle; l'un d'eux, Angeloni, rougirait d'employer l'orthographe étrangère même pour des noms étrangers, et il affecte d'écrire *Boalò*, *Russò*, le P. *Bursò* (Bouhours); nous voilà bien punis d'oser écrire *le Tasse* et *l'Arioste* [2]! Mais ce critique, d'une intransigeance si ridicule, est le même qui pousse contre les Français ce noble cri de douleur : « Ils ont voulu corrompre notre très doux langage! » et qui écrit à Fouché cette fière réponse : « Je vous prie de faire le moins de mal possible à ma chère patrie; pour mon compte, on ne me verra jamais parmi ceux qui lui causent le plus grand des préjudices, celui de lui enlever son esprit national. » La Toscane, surtout, très vivement froissée de l'obligation

---

1. Moins souple que Monti, Foscolo s'abstient, malgré les prières de son prudent ami, des formules d'usage à l'éloge du grand Napoléon.

2. Angeloni reproche à Boileau d'avoir dit que les *concetti* étaient venus d'Italie en France, alors que, comme chacun sait, c'est la France qui les a importés en Italie! Même extravagance dans l'âpreté à revendiquer comme italiennes la plupart des sciences et des inventions notables : astronomie, botanique, boussole, circulation du sang et jardins anglais. On se dédommage d'une longue servilité par le mépris excessif de l'étranger; c'est une des origines de la mégalomanie.

d'employer le français dans les actes officiels, lutte victorieusement pour la langue italienne : cédant à une supplique des députés toscans, appuyée par sa sœur, la grande-duchesse Élisa, Napoléon, par un privilége spécial que Parme sollicita en vain, autorise en 1809 l'usage de l'italien, et fonde même un prix de 10 000 francs, à décerner par la vieille académie florentine de la *Crusca*, pour récompenser les ouvrages qui contribueront à maintenir la pureté de la langue italienne. Concession significative, et dont M. Hazard a bien souligné l'importance : Napoléon a dû s'incliner devant l' « Athènes de l'Italie », et renoncer à la francisation de la Toscane. C'est surtout à cette époque, quand ils ont vu leur « très doux langage » menacé, que les Italiens ont bien compris la valeur de la langue, « principal lien d'un peuple et preuve la plus évidente de son origine commune, » et chez eux cette idée traduit un sentiment profond, un besoin essentiel de la race, celui de la beauté littéraire et artistique[1]. Le calme philologue Cesari, et le fougueux puriste Angeloni, et le romantique Vidua qui, après tant de lointains voyages pour distraire son esprit inquiet, finit par ne plus s'occuper, avec une sorte de tourment maladif, que de la pureté de la langue, et le médiocre rhéteur Giordani, qui résume si bien l'histoire du « nationalisme du langage », l'effort des Italiens pour « récupérer le patrimoine négligé dont le tyran insolent et fou voulait ravir les derniers restes », tous ces hommes de tempéraments si divers, ont eu au plus haut point le culte de la littérature et de la langue parce que ce culte était alors, provisoirement, la seule forme permise de l'action nationale, et que par la littérature et la langue, ils sentaient qu'ils constituaient une première patrie intellectuelle, ébauche de la patrie politique que l'avenir devait réaliser.

De telles tendances suffiraient déjà à compromettre l'hégémonie littéraire de la France; ce qui contribue aussi à la ruiner, c'est l'influence grandissante des littératures du Nord. Malgré l'anglophobie, qui est de rigueur dans la littérature des préfets,

---

1. C'est ce sentiment qu'ils essayent alors de réveiller chez eux, en constatant que les étrangers viennent toujours en foule visiter et admirer l'Italie et en communiant dans le culte de Canova, poussé jusqu'à l'idolâtrie.

malgré les précautions prises contre l'invasion des livres et des journaux étrangers, car le blocus continental s'applique aussi aux productions intellectuelles, malgré la puissance du classicisme qui est comme « l'uniforme de l'Empire », l'influence anglaise et allemande, qui s'insinuait avant 1789, persiste et s'accroît, et ce sont des traductions et adaptations françaises qui font connaître aux Italiens Gœthe et Shakespeare, en attendant qu'ils puissent les lire dans l'original. Cette influence se montre chez Monti, par ailleurs si classique, qui, en ignorant l'anglais et l'allemand, emprunte bien des traits à Milton, à Shakespeare, à Klopstock, à Ossian; chez Pindemonte, tout imprégné, lui aussi, de culture classique, auteur de vers latins et de vers à la Delille, la connaissance des littératures du Nord est plus directe; quant à Foscolo, si l'on trouve dans ses *Sepolcri* des réminiscences classiques et antiques, c'est à l'Angleterre qu'est emprunté le genre, la poésie des tombeaux, et c'est à l'Italie qu'est consacrée l'œuvre : par la vénération des tombes illustres, elle doit inspirer aux Italiens le goût des études littéraires et historiques, l'amour de la patrie, le désir des nobles entreprises vouées à sa gloire.

Le chapitre le plus original du livre de M. Hazard est peut-être le dernier, où il montre comment en France, quelques esprits cultivés ont fini par comprendre l'injustice de l'idée d'hégémonie littéraire et la valeur, le droit à la vie de tous les caractères nationaux. Cette tendance étant très connue chez Fauriel et Mme de Staël, M. Hazard a insisté sur un nom plus obscur, celui de Ginguené (auquel il a, dans sa thèse complémentaire, consacré une étude plus étendue). Ce critique un peu lourd, cet idéologue au goût parfois si étroit, et qui, par bien des côtés, appartient à « la famille médiocre des lettrés de l'ancien régime », a fait preuve, en ce qui concerne la littérature italienne, d'une clairvoyance très informée et d'une impartialité remarquable ; il a su se défaire de l'état d'esprit ordinaire de ses compatriotes, abdiquer l'orgueil national, se placer dans les conditions de temps et de milieu nécessaires pour comprendre les œuvres italiennes; et alors qu'au nom des théories de la Révolution, les Français en sont venus à opprimer les Italiens politiquement et littérairement, Ginguené estime qu'un révolutionnaire

logique doit vouloir la liberté et l'égalité pour les autres et non pas seulement pour lui-même, et qu'il doit respecter les caractères propres des nations autant que ceux des individus. Nous touchons, avec Ginguené, au point le plus vif du malentendu qui a longtemps séparé la France de l'Italie et des nombreux peuples d'Europe sur qui elle a cru et prétendu exercer une grande influence au début du XIX[e] siècle, et les conclusions de M. Hazard méritent d'être méditées par les historiens et les hommes politiques autant que par les critiques littéraires. La Révolution a fait naître en Italie une littérature médiocre et éphémère, mais par contre-coup elle a provoqué un état d'esprit national d'où devaient sortir, plus tard, des œuvres belles et durables; la résistance des Italiens a fait alors des lettres et de la langue le symbole de la littérature et comme la patrie elle-même; notre hégémonie littéraire a disparu en même temps que notre hégémonie politique sur laquelle elle avait prétendu s'appuyer, parce que les peuples ont retourné contre nous les principes de la Révolution au nom desquels nous avions voulu les dominer. Et il ne faut pas le regretter : cette hégémonie ne nous était pas utile, car, autant que nos interventions politiques maladroites et inconsidérées, elle a été la source de bien des rancunes dont nous souffrons encore aujourd'hui; elle n'était pas naturelle; surtout elle n'était pas juste, car « s'il n'est pas légitime d'asservir les peuples, il ne l'est pas davantage d'asservir une littérature ».

A. Cans.

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

L'ÉPREUVE DE DESSIN A L'EXAMEN DU PROFESSORAT DES ÉCOLES NORMALES, SCIENCES-ASPIRANTES [1]. — Le Conseil supérieur de l'Instruction publique a modifié le programme de cet examen; ces modifications, sans avoir rien d'effrayant pour les aspirantes et, encore moins, pour ceux ou celles qui ont mission de les y préparer, appellent, cependant, quelques réflexions, et j'ai pensé être agréable aux professeurs en leur apportant, sinon des précisions, tout au moins quelques indications sur ce que pourraient être ces épreuves, *communes*, on peut le remarquer, aux aspirants et aspirantes.

Le Conseil supérieur a envisagé, semble-t-il, le diplôme en ne considérant que l'activité du professeur de sciences non chargé de l'enseignement du dessin artistique et a, volontairement, écarté la composition décorative de la série des épreuves à faire subir aux aspirantes.

Il a agi comme si l'administration ne pouvait plus continuer à imposer aux professeurs de sciences des heures d'enseignement de dessin artistique.

Sur la première partie, les réflexions sont forcément limitées, le dessin géométrique étant, par son essence même, soumis à des lois immuables, et, par conséquent, peu susceptible d'interprétations différentes et plus ou moins fantaisistes.

Du reste, les candidates dont les études ont été dirigées vers un but scientifique doivent être familiarisées, de longue date, avec les tracés et constructions géométriques, la représentation des solides, leurs projections et développement, etc.

En se reportant aux méthodes en usage dans les Écoles normales d'Institutrices, on peut voir que les exercices inscrits sous la rubrique : « dessin géométrique » ont pris de l'extension et vont jusqu'à la décoration aussi bien des solides que des surfaces planes. Malheureusement, l'extension ne s'est pas arrêtée là, on a demandé, dans nombre d'Écoles normales, aux professeurs de sciences de faire tout l'enseignement de la composition décorative, ce qui n'est pas, ne peut pas être de leur compétence.

1. Article paru dans *le Dessin* du 20 février 1911, sous la signature de M. Borchard, inspecteur de l'enseignement du dessin et des musées.

Le Conseil supérieur a, donc, mille fois raison en remettant les choses en leur vraie place et en laissant au professeur de dessin artistique le soin d'initier les jeunes normaliennes à des connaissances qui relèvent d'un ordre très spécial et ont un lien direct et intime avec l'*art*.

En ce qui concerne la deuxième partie, la modification est plus profonde : elle touche tout à la fois au nombre des épreuves et à leur nature.

Le dessin *poussé*, exclusivement d'après un modèle de la collection dite des Écoles normales, est remplacé par quatre croquis pour l'exécution desquels il est accordé trois heures, soit trois quarts d'heure chaque, ramenés, si l'on tient compte de la perte de temps résultant du changement de modèle, à une grande demi-heure, temps, du reste, tout à fait suffisant pour un croquis.

Il n'est personne, j'imagine, qui ne connaisse que savoir dessiner ajoute très sensiblement à la valeur de tout professeur, surtout de celui de sciences ; tout au plus pourrait-il y avoir divergence d'opinions dans la façon de concevoir cette connaissance du dessin ; mais le programme a heureusement pris parti et très nettement indiqué qu'on désire savoir, non point si la candidate est une habile exécutante capable de polir et repolir un morceau, de le fignoler, si j'ose employer ce terme d'atelier, mais bien si elle possède la faculté : premièrement, de voir vite ce qui constitue le caractère particulier d'un objet de quelque nature qu'il soit, et, en second lieu, de traduire cette vision très simple par des moyens également simples.

C'est ce qu'on appelle faire un *croquis*, opération qui ne diffère, en somme, que par la rapidité et la dimension du dessin demandé par l'ancien programme.

Je pouvais donc dire tout à l'heure qu'il n'y a là rien d'effrayant ; je ne doute pas, en effet, que les professeurs ne se soient toujours efforcés d'attirer l'attention des élèves sur la nécessité, avant tout, d'une bonne vision d'ensemble et d'une mise en place par les grandes lignes et les grands plans d'ombre et de lumière.

La main n'est donc, ici, que l'humble serviteur de l'œil et du cerveau et le croquis sera d'autant plus vivant et pittoresque que la vision aura été plus vive et plus nette.

Les vers fameux de Boileau n'auront jamais trouvé une plus exacte application.

C'est une synthèse qui précède l'analyse.

Examinons maintenant dans quel genre de sujets semblent pouvoir être choisis ces quatre croquis.

1° Un objet tiré du cabinet de physique ;

2° Un objet emprunté aux collections d'histoire naturelle ;

3° Une plante ;

4° Un ensemble ;

5° Un des modèles de la collection des écoles normales.

1° et 2° Il est inutile, n'est-ce pas, d'appuyer sur l'absolue néces-

sité de faire figurer en première ligne le dessin des instruments de physique ou de mécanique?

Tous les jours, à tous les instants, le professeur a l'occasion de représenter au tableau un objet de ce genre, soit dans son ensemble, soit dans quelqu'une de ses parties.

Mêmes indications pour les coquillages, papillons, insectes, minéraux, etc., et malgré le peu de sympathie que m'inspire l'animal empaillé, si laid en général, je reconnais qu'il peut être bon, toutefois, de mettre le dessinateur en face de difficultés particulières à ce genre de modèles, qui, de si loin qu'ils rappellent la nature pas commode à saisir sur le vif, en donnent, cependant, une idée.

3° La plante.

Quoiqu'il ne s'agisse plus de la recherche d'un élément de décoration, mais seulement d'étude de la botanique, le dessin donnant un bon ensemble de la plante étudiée est indispensable.

De l'arbre le plus majestueux à la plus microscopique des mousses, chaque végétal présente une façon d'être qui le distingue des autres — ou l'en rapproche.

C'est le port de la plante, le plus ou moins de raideur ou de souplesse de la tige, les attaches, les proportions des différentes parties essentielles, la coloration, etc., que le botaniste aura à enregistrer.

Et comme, ici, l'aspect d'ensemble ne suffit pas, que l'anatomie du sujet, sa construction intime ont une très grande importance, il me paraît bon d'accompagner ce croquis d'aspect de quelques détails et d'un peu d'analyse; ces détails forment, d'ailleurs, à leur tour, un ensemble demandant le même genre d'observation.

4° Ce que j'appelais tout à l'heure un croquis d'ensemble et que je puis encore désigner, d'une façon générale, sous le nom (faute de trouver sous ma plume un autre mot) de croquis de paysage.

Ceci peut paraître sortir du cadre, mais, si l'on veut bien y réfléchir, est, au contraire, tout à fait indiqué dans l'espèce.

Nous venons de parler de la reproduction d'un instrument ou d'un organe de machine quelconque, pouvant faire l'objet d'une leçon, mais combien de fois n'est-il pas question d'un ensemble dont le professeur serait bien aise de donner l'idée à ses élèves et de quel secours ne lui seraient pas alors quelques traits au tableau montrant l'installation d'un appareil dans son milieu avec ses tuyautages, leurs aboutissants, les différences de niveau, etc.

Exemples : les différents bâtiments de telle ou telle usine, une prise d'eau dans la montagne...

Le motif du quatrième croquis serait donc, à mon avis, tout simplement emprunté à la salle même où aurait lieu l'examen.

Il y aurait dans la mise en place de deux murs se coupant à angle droit, percés de portes et fenêtres, garnis d'étagères, bibliothèques, tableaux, cartes ou tous autres accessoires, une excellente occasion pour la candidate de montrer qu'elle sait voir et rendre un ensemble avec sa perspective.

5° Un modèle tiré de la collection des écoles normales.

Ici, encore, peut-être, se demandera-t-on pourquoi un chapiteau ou une rosace pour des scientifiques?

Mais non, cette supposition tant soit peu injurieuse est toute gratuite et je dois m'en excuser auprès du lecteur qui sait aussi bien que moi que le dessin est *un* et qu'avant la spécialisation se place forcément l'instruction générale.

Or, il y a dans l'étude de ces modèles choisis avec le plus grand soin parmi les plus beaux spécimens de l'art de tous les pays et de toutes les époques, outre la formation et l'épuration du goût, une discipline que rien ne pourra remplacer.

J'ajouterai que j'espère vivement voir un jour le dessin de mémoire au tableau figurer à l'oral de cet examen, tant il me paraît nécessaire, plus que nécessaire, indispensable à un professeur de sciences.

Je conseille donc vivement à tous les maîtres et maîtresses dévoués qui dirigent les études des aspirants et aspirantes de les y exercer, dès à présent, le plus possible, pour le jour où il sera au programme et dans tous les cas, dans l'intérêt bien entendu des élèves.

Reste la question d'exécution matérielle; pour le dessin géométrique, le choix entre la grandeur demie ou quart grand-aigle sera déterminé par le sujet donné; pour les croquis, la feuille de papier Ingres, divisée en 4, me paraît indiquée avec l'emploi de tous crayons, fusains, sanguines, aquarelle et procédés quelconques à la volonté de la candidate.

Un mot pour finir : en attendant que luise le jour heureux prévu, semble-t-il, par le Conseil supérieur de l'Instruction publique (je veux parler de celui où ces dames professeurs de sciences ne seront plus mises en demeure de faire un enseignement si en dehors de leur vocation), elles auront encore charge d'âmes.

Auquel cas, les connaissances dont les nouvelles épreuves sont la garantie ne leur seront, certes, pas inutiles.

❦

Avis relatif a l'épreuve de dessin du concours d'admission a l'École normale supérieure de Saint-Cloud (sciences). — Une note publiée au *Bulletin administratif du ministère de l'Instruction publique* du 15 avril 1911 précise de la façon suivante ce que sera, à partir de cette année, l'épreuve de dessin du concours d'admission à la section des Sciences de l'École normale de Saint-Cloud :

Les instructions officielles prescrivent à partir de l'année 1911 :

1° Une épreuve de dessin géométrique;

2° Une épreuve de dessin à vue comportant l'exécution de quatre croquis d'après nature ou d'après des modèles de la collection officielle.

La durée de la composition étant de quatre heures, il importe de fixer le temps à attribuer à chacune des deux épreuves.

L'épreuve de dessin géométrique sera exécutée en deux heures. Le même temps sera accordé pour le dessin à vue, soit une demi-heure pour chaque croquis. Ces indications n'ont rien de strictement obligatoire, et l'ensemble du sujet sera donné aux candidats au commencement de la séance.

Pour le dessin géométrique l'épreuve sera exécutée sur feuille dite « huitième grand-aigle », dans l'intérieur de laquelle sera tracé un cadre de 20 à 25 centimètres. Une marge de deux ou trois centimètres entourera ce cadre.

La difficulté de l'épreuve sera telle qu'un candidat suffisamment habile puisse l'exécuter facilement et complètement dans le temps accordé.

Il sera remis à chaque candidat, au moment de l'épreuve, un croquis coté qu'il doit pouvoir comprendre et lire, et qu'il devra exécuter à une échelle déterminée. Ce croquis pourra ne comporter qu'un nombre strict de projections, susceptible de permettre d'en déduire d'autres projections. Le croquis pourra être donné en perspective conventionnelle et sa transcription en projection géométrale être l'objet de l'épreuve.

Il est possible que, dans un avenir prochain, on substitue au croquis coté, comme thème de l'épreuve, un objet en relief, dont les candidats auront à faire un relevé géométral coté, peut-être avec mise au net à une échelle déterminée.

Les sujets seront choisis parmi les objets usuels, ménagers ou autres, fragments de menuiserie ou charpente, outillage, quincaillerie, verrerie, céramique, organes très simples de machines, ferblanterie, objets rustiques, etc.

L'épreuve sera exécutée à l'aide des instruments ordinaires du dessin géométrique : règles, équerres, compas, mètres, couleurs, etc.

L'épreuve de quatre croquis devant avoir lieu cette année pour la première fois, les données complémentaires suivantes ont pour but de renseigner les candidats sur la nature de cette épreuve.

Ces quatre croquis d'après nature peuvent porter sur un même objet vu sous des aspects différents, ou sur des objets différents, aux termes des instructions. Celles-ci envisagent la possibilité du dessin de mémoire, but essentiel des études, spécialement pour de futurs professeurs qui auront besoin surtout, non de connaître à fond le dessin et la pédagogie, mais de savoir compléter et éclairer par des croquis explicatifs leurs leçons et démonstrations.

Les candidats doivent donc savoir analyser une forme, en dégager les détails intéressants, et donner par un croquis simple et expressif l'impression de la vérité des formes et de leur aspect. Ceci ne veut d'ailleurs pas dire que le dessin puisse être négligé au point de vue des aspects perspectifs : si le dessin n'est plus poussé, si on réclame moins d'art et de fini, il ne saurait être question de rien sacrifier en fait d'exactitude et de vérité. Une forme schématique n'exclut pas la

mise en valeur de certains détails, ni l'indication de la couleur, ni la recherche d'un aspect frappant pour les yeux et propre à fixer les notions dans les esprits.

Les candidats sont donc prévenus qu'ils auront à exécuter des exercices en correspondance avec leur futur enseignement : dessin d'ensemble, dessin de mémoire, analyse d'une forme naturelle, plante, insecte, coquillage, etc., objet de laboratoire ou de cabinet de physique ou d'atelier, indication rapide d'un modèle en relief de la collection des écoles normales.

Le dessin d'ensemble pourra consister en une mise en place de meubles scolaires, de murs à angle droit garni d'étagères, bibliothèques, tableaux ou cartes, murs percés de portes et fenêtres, le croquis réalisant ainsi un aspect perspectif, avec mise en couleur au gré des candidats.

L'étude des formes naturelles, végétales ou animales, comprend leur représentation d'ensemble avec leur aspect coloré, l'analyse de leur détail, l'indication des coupes s'il y a lieu.

Le dessin d'après le relief ne peut comporter que l'exécution d'un croquis rapidement indiqué; mais il devra donner pourtant l'impression d'études préalablement faites, et permettre d'apprécier le goût du candidat et la discipline que ses études lui ont imposée.

❦

Circulaire ministérielle sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie locales. — Pour répondre au mouvement d'opinion qui s'est produit en ces dernières années en faveur de l'enseignement de l'histoire et de la géographie locales dans les divers ordres d'enseignement, et qui s'est traduit tout récemment, à l'occasion de la discussion du budget de l'instruction publique, par des vœux émis au sein du Parlement, M. le Ministre de l'Instruction publique a adressé aux recteurs, à la date du 25 février 1911, une circulaire dont nous détachons les principaux passages :

« ... C'est un fait malheureusement trop certain que la plupart des élèves et un trop grand nombre de Français ignorent presque entièrement tout ce qui a trait à la géographie et à l'histoire de la commune, du département où ils sont nés et de l'ancienne province dont ce département faisait partie avant la Révolution. Il y aurait cependant le plus sérieux avantage à ce que tous connussent bien la physionomie particulière de la terre natale, ses ressources, les coutumes et les mœurs de ses habitants, leurs traditions, contes, proverbes, légendes le rôle qu'elle a joué dans le passé, les citoyens éminents qu'elle a enfantés.

« Or, dans notre France, si fertile en talents et en dévouements, il n'est pas un coin de terre qui n'ait son histoire particulière, d'où se dégage presque toujours une vertu éducative, une leçon de civisme; il n'est pas un seul de nos départements qui ne puisse s'enorgueillir d'avoir vu naître des hommes remarquables à divers titres, dont il

serait juste d'honorer le souvenir, ne fut-ce que pour tenter de leur susciter des imitateurs et des émules.

« ... Il ne s'agit pas, évidemment, de créer de toutes pièces un enseignement nouveau, venant s'ajouter à tous les autres, et en particulier à celui de l'histoire nationale, qui doit avoir la première et la plus éminente place. Les programmes de nos diverses écoles ne sont déjà que trop chargés. Peut-être aussi risquerait-on ainsi de manquer le but visé. Les maîtres pourraient se croire invités à exposer d'une manière continue et détaillée l'histoire de leur province. Cette préoccupation d'être méthodique et complet, qui empêche souvent de tirer de notre histoire nationale toutes les leçons qu'elle comporte, pourrait stériliser aussi l'enseignement de l'histoire locale en lui ôtant tout attrait. On ne saurait songer, du reste, à séparer l'histoire et la géographie locales de l'histoire et de la géographie nationales qui en sont comme la synthèse.

« Sans qu'il soit absolument nécessaire de faire une place à part à la géographie et à l'histoire locales, il est souhaitable qu'elles soient pour nos maîtres un objet de constante préoccupation. Il convient, notamment, que dans toutes les classes il y ait au mur, exposées bien en vue, les cartes de la commune, du canton, du département, cartes simples, au besoin faites à la main, mais dont, sans effort, la vue quotidienne initiera les enfants à la configuration de leur terre natale, à ses noms géographiques les plus familiers. Il convient également que les bibliothèques scolaires, même celles des communes les plus reculées, renferment les livres descriptifs, les monographies spéciales, les conférences, qui ont été inspirés par les choses et les hommes de la région : les adultes ne sauraient occuper leurs loisirs d'une manière plus saine qu'à les parcourir, et les maîtres n'auront pas de peine à y trouver pour les plus jeunes des exercices de lecture et de dictée.

« Il importe surtout de mêler intimement l'enseignement de la géographie et de l'histoire locales à celui de la géographie et de l'histoire nationales en puisant le plus possible les exemples dans le milieu même où les élèves résident, qu'ils connaissent et qu'ils aiment. Ce qui fait que l'histoire apparaît généralement à l'enfant comme une étude difficile et peu attrayante, c'est qu'elle lui est trop souvent présentée d'une manière abstraite et sans lien avec la réalité qu'il peut concevoir. On ne l'y intéresse vraiment qu'à la condition de solliciter sa curiosité ou de provoquer son émotion. C'est surtout pour lui que l'histoire doit être, suivant le mot de Michelet, une résurrection. Et comment réussira-t-on mieux à la rendre telle à ses yeux qu'en la plaçant dans le cadre de son existence quotidienne, qu'en lui rappelant les faits dont sa région a été le théâtre, en lui racontant la vie de ceux de ses aïeux dont la mémoire a mérité de survivre, en lui montrant, tout près de lui, des sites, monuments, ruines, vestiges divers, propres à faire naître des visions évocatrices et de fortes impressions? La montagne qui borne l'horizon, la rivière qui traverse

la plaine, la mer éternellement changeante, les mille aspects de la nature environnante feront le sujet d'intéressantes causeries géographiques et fixeront dans son esprit les premières notions générales. Le dolmen de la lande évoquera le souvenir de la préhistoire. A la vue de l'antique château dout la silhouette se profile sur le ciel, de la cathédrale ou de l'abbaye, de la modeste église de village, de la vieille maison commune, un commentaire sobre, mais imagé, fera apparaître et revivre en quelque sorte le moyen âge. La statue du glorieux soldat qui se dresse sur la place publique illustrera le récit familier des héroïques épopées de la Révolution et de l'Empire. Ainsi placés, non dans un cadre imprécis et vague, mais dans leur milieu même, les faits deviendront plus impressionnants, les personnages plus réels. Ainsi nourrie pour ainsi dire des sucs du terroir, l'histoire nationale sera plus vivante et mieux comprise. N'a-t-on pas dit justement d'elle qu'elle était surtout dans les archives de nos communes?... »

❦

La nouvelle nomenclature grammaticale. — Nous avons publié, dans notre numéro du 15 octobre 1910, la nouvelle nomenclature grammaticale. Pour compléter cette information nous reproduisons ci-après une note que le ministère de l'Instruction publique vient de faire paraître à ce sujet :

« L'Administration supérieure a été consultée à diverses reprises sur la portée et l'application de la nouvelle nomenclature grammaticale. Toute incertitude à cet égard doit cependant disparaître, si l'on rapproche les données de la nomenclature des éclaircissements et directions contenus dans la circulaire qui précède cette nomenclature.

« La nomenclature grammaticale ne contient, en effet, que des termes servant à désigner *des formes et des fonctions*. Elle ne contient pas, et cela à dessein, d'appellations *de sens*. C'est ainsi que les mots « complément direct » et « complément indirect », sur l'usage desquels on paraît hésiter, ne désignent plus, comme précédemment, *des espèces différentes de compléments*, mais de simples *formes de compléments*. Par complément direct, il faut entendre le complément construit sans préposition; par complément indirect, il faut entendre le complément construit avec préposition.

« Cette distinction de forme a son utilité dans certains cas, par exemple dans l'étude du passif, mais elle n'implique nullement une distinction de sens. Dans les phrases : « il aime son père », « il nuit à son père », les deux compléments sont l'un direct, l'autre indirect de forme, mais ils ont tous deux le même sens, ils expriment l'*objet de l'action*, d'aimer ou de nuire.

« Ainsi, les appellations de forme sont seules obligatoires; les appellations de sens sont laissées à la liberté des professeurs. *Ce qui importe*, *c'est que l'on pratique*, autant que possible, *la distinction de*

la forme et du sens : cette pratique est de toute nécessité pour enseigner la grammaire d'après les textes.

« Au sujet des appellations de sens, la circulaire est formelle : elle recommande l'usage des termes exacts du langage courant; elle recommande aussi de n'employer *qu'un seul terme* pour désigner *un seul fait grammatical*. Il s'ensuit que, pour désigner le sens des verbes, on ne saurait employer les mots « actif » et « neutre », puisque, dans la nomenclature, « actif » est le nom d'une forme de verbe, et « neutre » le nom d'un genre. Il y a donc lieu de recourir aux termes *transitif* et *intransitif*, qui sont d'un usage courant dans les livres de grammaire, et qu'exige l'adoption du terme *complément d'objet*, mentionné dans la circulaire. »

❦

La musique a l'école. — La société l'*Art à l'école* s'occupe un peu partout de l'enseignement de la musique à l'école primaire. La section de Lyon, présidée par M. Goblot, professeur à la Faculté des Lettres, s'occupe activement de cette partie de sa tâche et, pour commencer, elle vient de donner dans le *Bulletin de l'Instruction primaire du Rhône*, les indications suivantes, relatives aux écoles maternelles et aux classes enfantines.

« Dans ces écoles, le chant tient naturellement une grande place. Mais il est trop souvent considéré comme une distraction et un amusement plutôt que comme un enseignement. Or, l'école enfantine correspond à l'âge où l'instinct musical commence à se manifester et où il est nécessaire de le cultiver pour qu'il se développe et ne se perde pas. Le chant des enfants doit être soigné, c'est-à-dire qu'ils doivent chanter *juste*, en *mesure* et *sans crier*.

« Il est instamment recommandé de veiller à la propreté des enfants; on tient à ce qu'ils aient les mains lavées, à ce qu'ils ne tachent pas leurs vêtements. Il faut songer aussi à la propreté du chant.

« On rectifie leur langage et on leur interdit les gros mots. Il faut surveiller aussi la correction et la bonne tenue de leur langage musical. Chanter faux et sans rythme est une vulgarité aussi choquante qu'un gros mot. Le bon goût proteste également contre l'un et contre l'autre.

« Nous désirons que l'enfant prenne plaisir à la beauté de son chant, qu'il en sente le charme, qu'il aime sa voix et s'efforce de la rendre jolie. *Au clair de la lune* ou *Savez-vous planter des choux?* chanté bien juste, bien en mesure, par des voix enfantines franches, alertes, harmonieuses, cela doit être charmant.

« Lorsque les enfants se mettent en rang pour entrer en classe ou pour en sortir, et que leur mouvement s'accompagne d'un chant, il est de toute nécessité qu'il n'y ait pas une partie de la colonne dans la classe et une autre dehors, car alors ils ne peuvent pas s'entendre et chanter d'accord. L'étroitesse de la porte, la marche qu'il faut

franchir détruisent la régularité du pas et, du même coup, le rythme de la chanson.

« Parfois le maître ou la maîtresse entonne le chant; les enfants se raccrochent comme ils peuvent, au milieu d'un vers ou même d'un mot, Or il n'y a rien de plus important, dans l'exécution d'un chant collectif que l'*attaque*, par toutes les voix en même temps.

« Il convient donc que le maître ou la maîtresse indique d'abord, par son titre ou par le premier vers, le chant qui doit être chanté. Pour que tous les enfants chantent dans le même ton, il faut leur donner le ton en leur chantant les premiers mots. Enfin, pour qu'ils chantent ensemble, il faut leur battre la mesure.

« Dans la musique d'ensemble, les exécutants ne doivent pas battre la mesure, car ils doivent suivre non la mesure qu'ils se donnent à eux-mêmes, mais celle que leur donne le dirigeant. Il faut donc les habituer à regarder la baguette ou la main qui les conduit, et à se laisser guider par elle.

« Nous nous bornons, pour cette fois, à ces principes élémentaires, nous réservant d'indiquer plus tard des exercices de *solfège sans lecture*, destinés à perfectionner la justesse et l'émission de la voix et à acheminer progressivement l'enfant vers la lecture musicale.

« La société l'*Art à l'école* se met à la disposition des maîtres et maîtresses qui en feront la demande. Elle enverra dans leurs écoles, aux jours et heures fixés par eux, une délégation, soit pour constater les résultats obtenus, soit pour donner amicalement les indications désirées. »

❦

L'Enseignement « scientifique[1] ». — « Les constatations qui suivent ont été faites aux cours d'examents récents (Brevet élémentaire et Concours d'entrée à l'Ecole normale) :

« Tel candidat interrogé sur la circulation parle avec abondance des mouvements de systole et de diastole : il a oublié de *compter* les pulsations de ses artères.

« Tel autre disserte avec ampleur des organes respiratoires : il n'a pas *vu* les poumons d'un oiseau de basse-cour, ceux d'un animal de boucherie.

« Un troisième dessine au tableau noir une coupe de l'œil — théoriquement exacte — jamais il n'a eu la curiosité de *regarder* l'humeur vitrée de l'œil arraché du lapin.

« On sait le coefficient de dilatation du fer, du cuivre, de l'or, de l'argent : on n'a pas *observé* l'espace qui sépare deux bouts de rail; on n'a pas *fait visite* au charron qui adapte le cercle sur la roue.

« La buée des vitres est chose connue : on ne s'est pas demandé *pourquoi* elle s'y dépose, pourquoi elle disparaît.

« Si l'on avait *vu* des manomètres — et il n'en manque pas à notre

1. Extrait du *Bulletin de l'Instruction primaire* du département du Morbihan.

époque de machinisme — on ne dirait pas que le manomètre à air libre est plus souvent employé que le manomètre métallique.

« On cite 3, 4, 5 mélanges réfrigérants ; on n'a pas essayé d'en *faire* un avec de la glace, de la neige et du sel marin.

« L'eau de chaux est nommée à propos de nombreuses expériences de chimie ou de physiologie : on en ignore la *nature* et la fabrication. — Et ainsi du reste.

« A chacun de déduire ce qui convient de ces simples remarques, savoir :

« Dans trop de cas, on *apprend* « la science » ; on ne la *réalise* pas. Le livre est l'unique moyen d'enseignement alors que ce devrait être le « laboratoire » ou la promenade scolaire. Le verbalisme remplace l'expérimentation. Le *mot* cache, fausse ou tue la *chose*.

« Que faire alors ? — Mais juste le contraire : *observer*. Observer la nature : le caillou, la plante, la bête, l'homme ; observer en soi les mille manifestations de la vie ; observer en dehors de soi les phénomènes que le savant étudie sous le nom de physique ou de chimie et qui se produisent à chaque instant, près de nous, chez nous, autour de nous ; la pierre qui tombe, le bouchon qui surnage, l'eau qui coule, le feu qui flambe, la fumée, la vapeur, la bulle, tous les corps, ceux qui sont durs et ceux qui sont mous ; les faits qu'on étudie en classe sous les rubriques les plus diverses : pesanteur, chaleur, lumière, magnétisme, électricité...

« Point n'est besoin pour cela du matériel de l'alchimiste. Les ressources du bon vouloir, de l'initiative et du bon sens suffisent pour délivrer l'enseignement des sciences physiques et naturelles de tout ce qu'il a de livresque, d'abstrait et de rebutant et pour lui donner, au contraire, ce caractère particulièrement concret qu'il ne devrait perdre jamais. »

❦

OÙ PLACER LE TABLEAU NOIR ? — Dans le *Bulletin départemental de l'instruction primaire* du Doubs, M. Ch. Jacquiau, Inspecteur primaire de Pontarlier, a donné, au sujet de la place du tableau noir des conseils que nous croyons intéressant reproduire ci-après :

« La place du tableau noir mérite d'attirer votre attention. Il ne doit pas être trop près des tables, sinon l'espace vous manquera pour grouper vos élèves autour. Quand les petits viendront lire, ils en seront tout près : si le modèle que vous avez écrit est un peu fin, ils risqueront de devenir myopes. Voulez-vous être plus au large ? Placez le tableau dans un angle ; mais évitez qu'il reçoive la lumière directement ; ainsi, il ne se produira pas de reflet et certains élèves ne seront pas exposés à ne rien voir.

« Le tableau ne doit pas non plus être trop élevé. Pour vous en convaincre, baissez-vous de façon à ce que vos yeux soient à hauteur de ceux des enfants ; vous constaterez que pour lire vous êtes obligés de « regarder en l'air » et que vos yeux restent dans une position

oblique tout à fait anormale. C'est pour avoir conservé trop longtemps cette position que Michel-Ange, en peignant ses fresques vaticanes, contracta ce qu'on pourrait appeler son strabisme « vertical ». *Ayez donc pour les petits un tableau mobile* que vous pourrez abaisser à volonté. Vous écrirez au besoin vos modèles assis sur votre chaise. Si vous n'avez pas encore de tableau mobile, faites des lettres plus hautes et faites reculer les élèves de quelques pas. Craignez les déformations visuelles. Le champ de la vision doit être horizontal, ou du moins perpendiculaire à l'axe de la tête. Il va sans dire que pour lire un modèle trop élevé on ne peut guère songer à faire rejeter en arrière la tête des enfants. L'idéal consisterait, comme le recommandent les instructions officielles, à posséder autour de la classe, dans le bas des panneaux, une série de tableaux noirs placés vraiment à portée des jeunes élèves.

« N'oubliez pas non plus qu'il faut éviter de laisser les enfants dans une position de côté trop oblique par rapport au tableau. Quand vous faites lire votre division inférieure, ceux des ailes ne voient rien ou presque ; ne soyez donc pas étonnés qu'ils répètent machinalement ce que disent leurs camarades. « C'est de là surtout que viennent les échos. » Quelle bonne place pour les paresseux ! Mais notez aussi que ceux qui parviennent à voir quelque chose se trouvent, au point de vue de la vision, dans de déplorables conditions hygiéniques. Voyant les lettres obliquement, ils les aperçoivent rapetissées et déformées. Faites vous-même l'expérience par curiosité. Donc pas de demi-cercle complet, mais deux, trois ou quatre rangs parallèles au tableau, à peine incurvés si vous voulez aux extrémités. »

❦

Appel aux instituteurs pour l'application de la loi des Retraites ouvrières et paysannes. — M. Léon Deries, inspecteur d'Académie de la Manche, vient d'adresser aux instituteurs et institutrices publics de son département la circulaire suivante :

« Dans toute la France, à partir du 3 juillet prochain, la *Loi des Retraites ouvrières et paysannes* entrera en vigueur et dès maintenant sur toute l'étendue de notre territoire il s'agit de préparer son application.

« Ce qu'est dans son esprit cette loi de haute prévoyance à la fois individuelle et sociale, par le fait de votre situation, du caractère propre de vos fonctions d'éducateur, grâce à la culture qui est la vôtre, vous avez à la faire comprendre aux enfants, aux adultes, à tous ceux qui vous entourent.

« Aux enfants que les prescriptions du législateur n'atteignent pas encore aujourd'hui, mais qu'elles atteindront demain, vous n'avez qu'à redire avec un peu plus d'insistance ce que vous leur avez déjà dit maintes fois. Par une pente de sa nature, l'homme, même instruit, est porté à vivre au jour le jour, à la façon de la cigale. Quand, avec le progrès de l'âge, sa raison est devenue plus lucide

et sa volonté plus ferme, il est généralement trop tard. Le mal est fait et il est irréparable. Contre la misère, il n'y a plus désormais d'autre remède que l'appel à une charité bénévole, toujours précaire, ou à une bienfaisance sociale toujours insuffisante.... Voilà pourquoi le Parlement a voulu que les retraites *facultatives* pour toutes les personnes jouissant d'un minimum de ressources deviennent *obligatoires* pour toutes celles qui n'en jouissent point. En faisant voir comment, constituées par des versements communs de l'employé, de l'employeur et de l'État, les pensions futures représenteront d'une manière équitable la coopération du Travail, du Capital et de la Collectivité, vous aurez montré par là même que chacun accomplira le devoir qui est le sien dans la mesure où il doit l'accomplir.

« Aux adultes, vous ne tiendrez pas un langage différent car ils ont eux-mêmes besoin de pénétrer les idées directrices qui ont inspiré cette législation nouvelle et qui la justifient. Mais vous les familiariserez en outre avec les dispositions générales de la loi elle-même en prenant des exemples appropriés. Vous leur ferez le calcul de ce qu'ils verseront et de ce qui sera versé pour eux. Et vous établirez facilement comment ces versements se convertiront en une pension destinée à assurer, dans la mesure du possible, la sécurité et la dignité de leurs vieux jours. Si vous rencontrez des personnes d'âge mûr, vous leur fournirez, à elles aussi, des éclaircissements au sujet des prescriptions légales dont la portée peut leur échapper. Vous les leur donnerez sous une forme très simple, en leur faisant saisir sur le vif les avantages immédiats dont elles bénéficieront.

« En dehors de vos fonctions d'instituteurs, vous remplissez en grand nombre concurremment d'autres fonctions, celles de secrétaire de mairie. Ainsi vous êtes appelés à jouer un rôle important à côté des magistrats municipaux dans l'exécution des mesures présentes ou futures qu'exige l'application de la nouvelle loi. Pour le bien remplir, vous n'aurez qu'à lire avec l'attention requise le texte de la loi, des règlements d'administration publique qui l'accompagnent, de la circulaire ministérielle du 29 mars et de tous les documents complémentaires qui pourront vous parvenir. Lorsque vous aurez achevé cette lecture, vous posséderez à la fois le mécanisme général de la loi et le mécanisme particulier de ses dispositions de détail et vous serez à même d'en assurer le fonctionnement local.

« De la bonne application de la volonté du législateur à sa source, c'est-à-dire dans la commune, dépend dans le pays tout entier l'avenir même de la loi, l'une des plus utiles de notre législation républicaine. En prêtant ce concours éclairé que le Gouvernement attend à juste titre de vous, vous aurez en même temps fait acte de véritable éducateur, de fonctionnaire et de bon citoyen. »

❦

La fête des écoles en 1911. — Le Conseil général de la Ligue Française de l'Enseignement a décidé que la Fête des Écoles de 1911

sera consacrée « à célébrer le trentenaire de la fondation des colonies scolaires de vacances et des lois sur l'enseignement des jeunes filles ».

❦

Ouverture dans la ville de Berlin d'un « Foyer » pour les institutrices françaises. — On nous signale l'ouverture dans la ville de Berlin d'un « Foyer » pour institutrices françaises. Cette œuvre, qui est placée sous le patronage de Mme Cambon, est destinée à recevoir en pension, au moment de leur arrivée à Berlin, les institutrices et les jeunes filles françaises, sans distinction de religion, et doit, en outre, constituer pour elles un lieu de réunion. Le « Foyer » doit s'efforcer enfin de faciliter le placement des institutrices dans les familles allemandes et de procurer aux étudiantes des renseignements sûrs au sujet des pensions et des familles dans lesquelles elles voudraient s'installer pour se perfectionner dans la connaissance de la langue allemande, tout en continuant à suivre les cours officiels de l'Université.

Les institutrices et les étudiantes françaises sont reçues comme pensionnaires au « Foyer » français au prix de 70 à 120 marks par mois.

Depuis l'inauguration, qui a eu lieu en novembre dernier, une quarantaine d'institutrices ont déjà fait usage de l'hospitalité du « Foyer ». Pour le moment, l'appartement qui a été loué ne permet que d'en loger huit au maximum à la fois; mais beaucoup d'autres sont venues y prendre leurs repas et y travailler.

Toutes les demandes de renseignements, demandes de séjour, etc., doivent être adressées à Mlle Lauru, Nürnbergerstrasse, 69, Berlin W.

A travers les périodiques étrangers.

Belgique.

L'Éducateur, 11 février. — *Lettre de Belgique : Chez nos voisins de Hollande.* — « Au pays des canaux, des jacinthes et des tulipes, dit le correspondant de l'*Éducateur*, la pédagogie est en grand honneur. Malheureusement les Hollandais importent plus d'idées qu'ils n'en exportent. Ils expérimentent, ils transplantent, ils innovent, ils découvrent, ils travaillent, mais la rumeur de tous ces labeurs ne franchit pas les frontières de leur petit pays. La sourde langue néerlandaise s'oppose à cette diffusion souhaitable. »

La lecture de trois petits volumes de la Nouvelle bibliothèque pédagogique, qu'un instituteur anversois, M. E. Peeters, a consacrés à narrer une excursion en Hollande, permet à M. L.-S. Pidoux de nous donner quelques renseignements sur ce que pensent et font, en matière scolaire, les Hollandais.

Le trait le plus général est celui-ci : l'initiative privée est très puissante en ce pays qui « fut de tout temps le refuge des originaux dont les idées effarouchaient leurs concitoyens... »

La relation du voyage de M. Peteers donne fortement l'impression que la Hollande est une terre féconde en expériences pédagogiques, où les essais de vulgarisation de théories nouvelles et leur mise en pratique trouvent toujours des bonnes volontés prêtes à agir et des bourses prêtes à s'ouvrir. L'État, bien que « nettement favorable à la confession réformée, laisse la plus grande liberté au point de vue scolaire et ne ménage pas ses subsides aux institutions indépendantes qui remplissent les conditions légales ».

Au premier rang des établissements à physionomie originale se placent les *Écoles nouvelles*. La Hollande en a plusieurs, dont les trois principales sont : la Brinioschool, à Hilversum, du type de Bedales et des écoles du docteur Lietz ; l'Augustaschool, aussi à Hilversum, qui est une école supérieure installée au milieu des sapins et qui, préparant aux Universités et à l'École polytechnique, « fait marcher de pair la culture physique et la culture intellectuelle ; enfin, l'école *humanitaire* de Laren, en pleine campagne, dont le maître principal,

M. Cor Bruyn, est l'auteur d'un opuscule caractéristique : « L'École humanitaire et la possession du sol en commun. » En réalité, il n'y a pas, à Laren, de direction effective; chaque maître y jouit d'une liberté entière, arrange ses cours et fait sa classe comme il lui plaît. La même organisation anarchique, si l'on peut réunir ces deux mots, se retrouve dans l'école du pédagogue Jan Ligthart, à la Haye, et dans d'autres établissements encore, connus sous le nom « d'Écoles républicaines ».

A Laren, dit M. Pidoux, « les classes ne comptent que dix à douze élèves au plus, reçus dès leur septième année. A dix ou onze ans, ils prennent part aux travaux manuels dans les ateliers très complets de l'école. A treize ou quatorze ans a lieu la scission entre les futurs ouvriers manuels et ceux qui désirent se vouer aux travaux intellectuels. Agir, c'est le mot d'ordre à Laren. On y voit les garçons s'exercer aux travaux féminins : coudre et tricoter, et les filles (car la coéducation y est pratiquée) scier du bois et raboter des planches. Ce qui différencie en outre Laren d'autres écoles similaires, c'est qu'on y reçoit gratuitement des enfants pauvres et que les finances scolaires y sont proportionnées à la fortune des parents, sans qu'on puisse s'apercevoir, en classe, des distinctions sociales. On n'y donne pas de leçons de religion en forme, mais toute la vie scolaire est imprégnée d'un idéal passablement tolstoïsant ou anarchiste-chrétien. Tant que cela est possible, les leçons se font en pleine nature ».

La *coéducation* préoccupe au plus haut point les pédagogues hollandais. M. Pidoux cite plusieurs chefs d'école qui l'ont établie dans leurs maisons; il nomme également des auteurs qui écrivent sur la « méthodologie sexuelle » : certains y apportent une hardiesse candide et saine dont nous nous ferions difficilement l'idée.

La plupart de ces éducateurs semblent d'ailleurs, « avoir subi fortement l'empreinte de Tolstoï et même l'influence du bouddhisme. M. F. Ortt, surtout, un ancien ingénieur qui sacrifia sa position pour obéir à une véritable vocation, est le créateur du mouvement de moralisation appelé « La vie plus pure ». C'est un végétarien convaincu, un antivivisectionniste, qui prêche la réforme de l'habillement. Il a publié diverses œuvres : les « Lettres sur l'Hygiène », « Le devoir moral des parents », « Entretien avec mon fils ».

L'influence tolstoïenne et libertaire est également visible dans les théories de Ligthart, « dont l'école, très prospère, laisse aux enfants la plus grande somme possible de liberté et aux maîtres une latitude qui peut paraître exagérée et qui le serait certainement si la personnalité de Ligthart n'était pas le garant de l'ordre intérieur ».

L'activité pédagogique de la Hollande se marque encore d'une façon particulière dans la *littérature enfantine*, qui est très prospère; dans la place faite aux *travaux manuels* et au *slöjd* suédois adapté au tempérament national; dans l'extension de l'*enseignement frœbelien* (il y a une école normale frœbelienne à Lyde) et dans l'organisation d'écoles

bien outillées (à la Haye) pour les *enfants arriérés et simples d'esprit*; enfin dans la fondation de *ligues scolaires* telles que le *Nederlandsche Hinderbond*, « qui érigea des locaux où les enfants se réunissent pour s'amuser, pour lire, sous l'affectueuse surveillance de personnes dévouées ». H. MOSSIER.

Russie.

JOURNAL DU MINISTÈRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE, janvier 1911. — — *Travaux préparatoires en vue de l'enseignement obligatoire.* — Les premiers travaux datent de 1907. A cette époque le ministère de l'Instruction publique entra en rapports directs avec les différentes administrations locales et les sociétés privées qui s'intéressent à l'enseignement.

Cette coopération se proposa le double but de donner à l'instruction une expansion plus rapide et plus régulière, et aux programmes plus d'homogénéité.

Il faut remarquer combien est inégal le niveau scolaire des différents gouvernements russes : ainsi, celui de Moscou, qui occupe le premier rang, a ouvert ces dernières années 1000 écoles avec ses seuls moyens (991 000 roubles), tandis que le gouvernement de Toula n'en créa que 658 dans le même espace de temps, malgré 188 000 roubles de subsides alloués par le ministère.

Chaque préfecture a donc dû présenter un plan de réformes à effectuer, d'écoles à ouvrir sur son territoire, ainsi que l'exposé de ses ressources particulières.

Les dépenses extraordinaires prévues au budget pour chaque nouvelle année depuis 1907 se montent jusqu'ici à 11 458 230 roubles plus 418 080 roubles pour l'enseignement ménager. Ces sommes ont été distribuées entre 222 préfectures appartenant à 34 gouvernements différents. En outre, 51 villes ont reçu des subsides supplémentaires s'élevant à 594 420 roubles, et il a été prélevé sur un fonds spécial, dit du bâtiment ou du mobilier, une somme de 3 504 434 roubles.

❦

Exposition scolaire. — Le Conseil pédagogique d'un gymnase de Yourief, en Lithuanie, a organisé dans la dernier semestre de 1910 une exposition des travaux privés des élèves, de ceux qu'ils exécutent de plein gré à la maison, pendant leurs loisirs.

Cette innovation a eu un succès inespéré et promet les résultats les plus heureux au point de vue de l'émulation, de l'esprit d'initiative et des aptitudes particulières des élèves.

L'exposition comprenait : 1° une partie artistique : dessin, pein-

ture, modelage et sculpture, pyrogravure, photographie, collections de toutes sortes, compositions littéraires et musicales; 2° travail du bois, cartonnages, reliures, travaux de serrurerie, etc.; 3° une partie scientifique : collections d'histoire naturelle, préparations anatomiques, bêtes empaillées, appareils de physique (dont une machine électrique pouvant charger une bouteille de Leyde au moyen d'un dispositif inventé par l'élève).

Un des travaux qui attira particulièrement l'attention du public fut un torpilleur avec quinze canons et deux lance-torpilles, manœuvrant mécaniquement. C'était l'œuvre d'un enfant pauvre, habitant avec ses parents une chambre unique, si exiguë que le bateau avait dû en être sorti par la fenêtre.

Il est à noter que plus de la moitié de ces enfants sont fils de paysans.

Les professeurs comptent renouveler cet essai pour le plus grand profit des élèves, dont ils pourront guider les aptitudes en les aidant de leurs conseils.

❦

École primaire, février 1911. — Un ancien maître d'école primaire russe se plaint une fois encore de la surveillance étroite et despotique qu'exerce sur les maîtres d'école le Conseil pédagogique. Cette ingérence continuelle dans la vie publique et même privée de l'instituteur lui crée une situation dépendante très pénible.

Le Conseil pédagogique d'une école primaire rurale se compose d'un inspecteur de l'Instruction publique président, d'autant de délégués qu'il y a de communes dans le canton, de deux membres nommés par l'administration locale, d'un maître d'école élu par le chef-lieu de canton, d'un inspecteur nommé par le gouvernement.

Ce conseil a pleine autorité sur le maître de l'école primaire, il peut le nommer, le faire monter de classe, le destituer.

Composé presque uniquement de membres incompétents, souvent illettrés, quelquefois même opposés à toute instruction, il ne juge guère le maître que d'après les résultats des examens de fin d'année et établit son enquête sur les on-dit du village, les racontars des uns et des autres, où chacun donne libre cours à ses sentiments, le plus souvent antipathiques.

L'auteur demande avec raison que le conseil qui le juge ne soit composé que de membres compétents; il revendique une liberté d'action plus grande, au moins en ce qui concerne sa vie privée. Son vœu le plus cher serait d'être libéré de la surveillance de l'administration locale, qui pour lui devient une véritable tyrannie et une suspicion de tous les instants. Il cite à l'appui des faits presque incroyables.

Mme R. Forestier.

Pays scandinaves.

Vor Ungdom, Novembre 1910. — Dans ses « Lectures d'un pédagogue » M. Paul Levin constate que la question de *L'éducation sexuelle*, très discutée en Allemagne, surtout en ce qui concerne les jeunes filles, ne fait que se poser en France et n'existe, pour ainsi dire, encore pas en Angleterre, tandis qu'au contraire, en Amérique, sous l'influence de l'agitation allemande, elle est devenue l'une des plus ardentes du jour : M. Stanley Holl en est un des plus vigoureux partisans et, après lui, Miss Clara Schmidt, qui va jusqu'à demander que ce nouvel enseignement soit donné, dans les écoles mixtes, en commun aux filles et aux garçons. C'est un problème délicat que celui-là, mais M. P. Levin ne doute point qu'on ne finisse par lui trouver une solution pratique acceptable.

Si l'idée de *L'enseignement laïque de la morale* n'a jusqu'à présent guère été admise en Danemark, la cause en est, dit M. P. Levin, que l'on n'y voit qu'une arme de guerre employée par l'irréligiosité française contre le christianisme. Une autre raison, c'est le caractère foncièrement spéculatif de cette morale, qui ne convient pas aux races germaniques. Enfin, cet enseignement est surtout politique et social, ce qui le rend trop exclusif et même étroit : l'art, ni la nature n'y ont de place, pas plus que le sentiment. En Danemark, la plupart des maîtres sont convaincus que l'enseignement religieux est suffisant, ce qui est une erreur : cet enseignement étant surtout dogmatique, incomplet et fortuit.

L'enseignement complémentaire après l'école prend, au xxe siècle, la même importance qu'a eue l'école elle-même au xixe. Si celle-ci n'a point donné tout ce que l'on en avait attendu, n'est-il pas à craindre que celui-là soit moins heureux encore ? Suffira-t-il à enrayer le mal que font à notre société moderne l'exploitation industrielle du travail à bon marché et la désorganisation des foyers ouvriers ?

❦

Décembre 1910. — Dans cet intéressant article sur *Les professeurs femmes à l'université de Bologne* Mademoiselle Cœcilia Schmidt rappelle, entre autres, le souvenir de Novella, fille de Giov d'Andréa, qui, au xive siècle, suppléait son père, quand celui-ci était malade, mais faisait son cours en se tenant derrière un rideau, afin de ne pas troubler les étudiants par sa beauté. Elle cite surtout Laura Bassi, physicienne de grande valeur, ce qui ne l'empêcha pas d'avoir douze enfants, et la mathématicienne Maria Gœtana Agnesi, qui consacra la dernière partie de sa vie aux œuvres de bienfaisance.

Développement et Éducation. M. Holten Lützhœft explique que l'éducation ne peut être fructueuse que si elle repose sur l'observation exacte du développement intellectuel et physique de l'enfant,

ses causes et ses phases. Parmi les agents, naturels ou sociaux, qui exercent une influence sur ce développement, beaucoup seraient inutiles ou funestes, parce que fortuits et intempestifs : il appartient aux hommes d'expérience d'en diriger les effets selon un plan dûment ordonné et en vue du bonheur de l'individu en même temps que du bien de la société.

❦

Janvier, 1911. — Fr. Thomassen explique l'œuvre et la méthode du pédagogue hollandais *Jan Ligthart*. — Continuation de la polémique entre H. V. Kristensen et Niels Bang sur *Le problème religieux et l'école publique*.

❦

Février. — Dans *L'École en Norvège en 1910*, M. Otto Andersen fait remarquer, à propos de la fameuse question des langues, qui semble avoir le pas sur toutes autres actuellement dans ce pays, qu'on croirait vraiment qu'il s'agit, comme en Finlande, de deux races différentes, dont l'une, inférieure par le nombre, mais primitivement de civilisation supérieure, a opprimé l'autre. Non. Il n'y a là qu'un mouvement provincial, auquel on n'a déjà que trop fait de concessions, la meilleure preuve en est que, dans les examens où les candidats ont la faculté d'employer la langue officielle, c'est-à-dire le danois ou le dialecte, s'ils se servent de celui-ci pour les descriptions, c'est toujours à celle-ci qu'ils reviennent dès qu'il s'agit de traiter un sujet un peu sérieux de philosophie ou d'histoire. — Signale l'intérêt qu'il y a pour l'École à ouvrir les portes à des hommes qui, sans avoir conquis de diplômes officiels, ont acquis une expérience de la vie et des connaissances pratiques, dont ils veulent faire profiter la généralité.

Il faut lire comme on parle, déclare M. A. Weiss. Or, la plupart des gens, les grandes personnes comme les enfants, ne savent pas lire à haute voix. Cela tient en très grande partie à ce que les livres que l'on met entre les mains des enfants, ne sont pas à leur portée, ne sont pas fait pour eux : si ceux-ci savent lire les mots, ils ne sont pas à même de saisir les images, à plus forte raison les idées, que ces mots représentent.

❦

Mars. — M. Hartvig Mœller examine *Le mouvement des Spejder* qui, à l'exemple du « Boy scout » anglais, se développe actuellement en Danemark. Le plan général de l'organisation est le suivant : les enfants sont groupés par « patrouilles » de six ou huit du même âge, qui jouent ensemble sous la direction de l'un d'eux; plusieurs « patrouilles » sont réunies sous la direction d'un « chef de troupe », dont c'est la mission non pas de se mêler aux jeux des enfants, mais de conseiller les « chefs de patrouille » et d'intervenir dans les cas douteux, de veiller surtout à ce qu'il ne se produise aucune extrava-

gance. Les « chefs de troupes » sont presque exclusivement des instituteurs, tous sous la direction supérieure d'un « chef de division ». Le but de cette organisation, c'est de lutter contre la tendance aujourd'hui trop commune de considérer les sports comme ayant leur raison d'être en eux-mêmes : les sports ne doivent être pratiqués qu'en vue des services qu'ils peuvent rendre à l'individu, à la famille et à la société. Pour être utile à soi et aux autres, il importe que l'enfant et le jeune homme habituent leur corps aux exercices pénibles, en même temps qu'ils acquièrent du coup d'œil et de la promptitude dans les décisions à prendre. — M. Georg Bruun n'est point hostile à ce mouvement à la condition toutefois qu'il perde le caractère militaire que lui a donné le général Baden-Powell en Angleterre, et qu'il soit adapté aux besoins de la vie danoise ; rien de mieux que d'exercer les enfants à scier du bois, à balayer une rue ou la cour, à enlever la neige en hiver : il n'y a pas de sports qui soient à la fois plus efficaces pour le développement physique de l'enfant et d'une utilité plus pratique et plus immédiate.

❦

Verdandi, 1910, V et VI. — M. Valfrid Vasenius traite de *L'importance des livres de lecture dans l'éducation.* La plante humaine a besoin non seulement de lumière, mais de chaleur. Cette chaleur, c'est la poésie qui la fournit. Il ne suffit pas que l'école s'adresse à la raison de l'enfant. Elle a le devoir de développer en lui l'homme tout entier. Elle n'y saurait parvenir par le moyen de la seule raison. Il y faut aussi le sentiment, dont la poésie est l'expression. — Jenny Welander demande qu'il y ait dans toutes les écoles des *Bibliothèques scolaires*, qui répondent vraiment au besoin de lire que manifestent la plupart des enfants : que les livres qui les composent soient à leur portée et qu'ils soient choisis en tenant compte des conditions locales, qu'il y ait une salle de lecture pour les enfants, une plus petite pour les maîtres. La bibliothèque scolaire doit être un des principaux facteurs de l'éducation moderne.

Dans une discussion sur le *Boyscout-rœrelsen* qui eut lieu à une réunion de la Société Pédagogique, le 19 novembre 1910, Mlle Cecilia Milow explique le fonctionnement du Club de la jeunesse de Kungsholms. Ce Club est ouvert aux enfants d'ouvriers et aux sans-foyer qui, au lieu de traîner dans les rues, y viennent non seulement pour lire et entendre des conférences, prendre part à des discussions, mais pour s'exercer aux travaux manuels les plus divers. Les membres, — il faut avoir quinze ans au moins pour y être admis, — élisent eux-mêmes leur comité directeur. Ce travail, au Club ou au dehors, à la campagne se fait par « patrouilles » sous la direction d'un chef... Le lieutenant E. Killander raconte l'origine de ce mouvement et en explique le but : empêcher la dégénérescence physique de la race par des travaux manuels pratiques et des exercices au grand air, des marches à travers la campagne...

Un des assistants exprime l'avis que ce mouvement, pour être d'une véritable efficacité sociale, doit s'adresser aux jeunes gens de toutes les classes de la société... Un autre profite de l'occasion pour protester contre l'emploi des mots américains dans la langue des sports en général. Mlle Sally Högström estime que le « boy-scout-rœrelsen » doit surtout être un excellent moyen de discipliner l'individu : ce qui est d'autant plus indispensable que la société lui accorde plus de liberté.

LÉON PINEAU.

Bibliographie.

Les Explorateurs, par P. Foncin. Paris, A. Colin, 1911, 1 vol. in-8° écu, 160 p., 26 gravures ou portraits[1].

Dans la « Petite Bibliothèque » publiée par la librairie A. Colin, le livre de M. Foncin inaugure une série d'ouvrages réunis sous ce titre commun : les Victoires de la Volonté. Les éditeurs[2], en effet, prétendent combattre l' « idée déprimante » de l'inutilité de l'effort et glorifier, encourager, susciter au besoin, à l'aide d'exemples contemporains, les entreprises difficiles qui exigent énergie et volonté. On ne peut que leur en savoir gré. Ce seront de petits livres, modestes d'aspect, mais qui, accessibles à tous, répandront partout de saines et fortes pensées.

Celui-ci traite des explorateurs. Du moins de quelques-uns des plus célèbres. Le choix n'était pas aisé, car ils sont légion, même de notre temps. Cependant les biographies qui composent le livre de M. Foncin offrent une variété de caractères, de pays explorés qui plaira au lecteur. Ce n'est pas une simple juxtaposition de noms et d'actes divers ; à y regarder d'un peu près on aperçoit vite une classification magistrale, établie par régions. D'abord l'Afrique W. avec Binger et Monteil, puis l'Afrique S. (Livingstone) qui mène assez naturellement à l'Afrique équatoriale des Stanley, des de Brazza, celle-ci mène au Soudan par Crampel. Puis c'est le Tonkin révélé par Dupuis, conquis par F. Garnier, celui-là même qui, avec Doudart de Lagrée, avait essayé de joindre Indo-Chine et Chine. Pour les contrées si longtemps mystérieuses de l'Asie Centrale — d'où divergent les fleuves et montagnes de l'Asie S.-E., — voici Sven Hedin ; et des glaces du Tibet nous passons à celles du pôle avec Nansen. La part faite aux nôtres est large, comme on voit. Elle devait l'être dans un livre qui raconte à des Français un peu de cette histoire internationale à laquelle nous avons tant contribué, et dont l'auteur même a su, à force de volonté aussi, éveiller l'intérêt même des étrangers pour la cause de l'expansion française et de la langue

1. Gravures et portraits un peu frustes parfois. Il est vrai que l'ouvrage est d'un prix modique. Il semble cependant qu'on aurait aisément pu donner mieux.

2. Préface, p. 2.

française[1]. Il n'est pas mauvais, d'ailleurs, que de temps à autre, nous soyons amenés à reconnaître que l'énergie et l'esprit de suite ne sont pas l'apanage de certains peuples et que nous aussi, nous continuons à fournir des preuves d'activité tenace et hardie. On ne s'étonnera point de trouver, comme dernière biographie, celle de Blériot, l'illustre initiateur de la conquête de l'air, d'un nouveau mode d'exploration[2].

Il ne s'agit pas, en un pareil livre, d'étudier doctement la vie et les découvertes de ces hardis voyageurs. Encore faut-il plus de science qu'il n'y paraît au premier abord, pour donner à ces résumés la valeur et l'intérêt qu'ils comportent. Avec une sympathie profonde et communicative, l'auteur sait nous donner l'essentiel, empruntant aux récits mêmes des explorateurs les plus remarquables exemples de leur endurance, de leur désintéressement, de leur ferme volonté.

Quelle meilleure école, en effet, pour la volonté, que cette vie d'explorateur? Il faut compter avec mille obstacles, aborder l'inconnu, inventer à tout instant des ressources nouvelles. Il faut vaincre la fatigue et, si l'on succombe un moment, se reprendre bien vite : tel Monteil, au Sahara, privé de sommeil, s'endort quelques minutes, se retrouve seul, ne rejoint la caravane qu'à force d'énergie et de sang-froid[3]. Puis c'est la maladie, conséquence des privations, du climat. Quand même on poursuit sa route. Livingstone, atteint d'une pneumonie, les pieds ulcérés, brûlé par le soleil, continue jusqu'au lac Tanganyka[4]; Crampel est blessé; la plaie s'envenime; il la fait taillader à l'aide de mauvais couteaux et reprend sa marche[5]. Seul avec un compagnon dans la nuit glacée des régions polaires, Nansen ne perd pas un instant courage[6]. Aux hommes, plus redoutables encore, bien souvent, que les obstacles naturels, que les bêtes fauves, il faut opposer la patience, la volonté; Binger, de Brazza réussissent à s'ouvrir des chemins interdits. A tout moment, il faut faire face à un danger nouveau, imaginer un moyen, lutter avec la souffrance, avec les déboires. Seule la volonté d'atteindre le but proposé vient à bout de tout, soutient, jusqu'à la fin, de pauvres corps exténués, permet à des hommes valeureux de récolter, même dans les circonstances les plus défavorables, une ample moisson de résultats scientifiques.

Au reste, ce n'est pas à l'aveuglette qu'ils sont partis, tous ces vaillants. M. Foncin a bien soin de noter combien ils savent tous les périls qui les attendent[7]. Ils vont au-devant du danger, en toute

1. Inutile de rappeler, ici, l'œuvre de l'Alliance Française.

2. Voir, à ce sujet, un article de M. Berget *in Revue de Géographie 1908-9*, sur l'aéronautique et la Géographie.

3. P. 19.

4. P. 37.

5. P. 73.

6. P. 147.

7. Voir la lettre écrite par de Brazza, p. 58.

conscience. Chacun, d'ailleurs, à sa façon, selon son caractère, Stanley plus dur, parfois cruel, Livingstone sensible au moindre mal d'autrui, Dondart de Laguée plus persuasif et obstiné, Garnier plus téméraire. Nuances que l'auteur a traduites avec une fine délicatesse. Encore si tous parvenaient au but, à la fin de la tâche qu'ils s'étaient donné d'accomplir! Il s'en faut, hélas! que tous réussissent et connaissent le triomphe. Crampel, Garnier meurent, Dupuis est méconnu, repoussé par ceux-là mêmes qui auraient dû lui témoigner une reconnaissance respectueuse. C'était prévu et d'autres, plus heureux, continueront l'œuvre entreprise.

Ainsi peu à peu s'enrichit le trésor de l'humanité. En quelques mots, M. Foncin marque bien l'apport de chacun et les plus avertis des lecteurs ne sauraient critiquer un jugement que l'on sent étayé sur une science profonde et un discernement expérimenté. Mais les moins préparés, les enfants mêmes liront avec intérêt cette suite de contes héroïques, qui ont le mérite d'être vrais. Ils y prendront un peu de savoir; ils s'amélioreront aussi, à fréquenter de pareils hommes. Ce cours de « morale en action » pénètrera bien les âmes, même à leur insu.

Ce n'est pas seulement un excellent petit livre, c'est aussi une bonne œuvre, large et saine. Protestation triomphante contre ceux qui se laissent bercer par la reposante maxime que « l'on vient trop tard depuis cinq mille ans qu'il y a des hommes et qui pensent ». Pour les hommes de bonne et énergique volonté, il n'est jamais trop tard.

ELICIO COLIN.

La Géographie humaine, par J. Brunhes[1], 1 vol in-8°, Paris, Alcan, 1910. IV-843 p. avec 202 gravures et cartes et 4 cartes hors texte.

Qu'on ne prenne point ce gros volume pour un « traité » de géographie humaine. La géographie humaine « n'est pas faite[2] » et l'on aurait tort de considérer ce livre comme un exposé de la géographie humaine du globe. Il y faudrait bien d'autres volumes. Du reste l'auteur annonce, dans une courte préface, le but qu'il vise. Ce qu'il se propose, c'est de définir, avec toute la rigueur possible, la géographie humaine et de montrer comment on doit la faire. De là ce sous-titre qui vaut tout un programme : « Essai de classification positive. Principes et exemples. »

Sujet neuf, livre nécessaire. Dans ce renouvellement des études géographiques qui caractérise notre époque, c'est sur la science des phénomènes physiques que l'effort s'est porté avant tout[3]. Au point

1. M. Brunhes, professeur de géographie aux universités de Fribourg et de Lausanne, donne, depuis quelques années, au Collège libre des sciences sociales à Paris, un cours de géographie humaine.

2. P. I.

3. Ce n'est pas à dire qu'il n'y ait eu beaucoup de travaux qui, déjà,

que, bien souvent, géographe et géophysicien tendaient à devenir termes synonymes. Sans doute, l'homme n'était ni ignoré ni exclu, mais il demeurait trop souvent relégué au second plan. Il était bon, évidemment, il était logique que l'attention se portât d'abord sur cette partie de la géographie qui constitue la base certaine de toute étude géographique. Mais, aujourd'hui, on saluera avec plaisir l'entreprise de M. Brunhes et l'on se félicitera de ce que celui-là même qui lance l'appel en faveur de la géographie humaine soit un géographe qui a fait ses preuves comme géophysicien[1].

En quoi donc doit consister la géographie humaine? Elle doit établir les rapports qui existent entre la terre et l'homme. Les groupes d'êtres humains, par le fait qu'ils se situent sur le globe, appartiennent à la géographie. Ils subissent, plus ou moins, l'influence du cadre naturel à l'intérieur duquel ils évoluent; ils réagissent plus ou moins sur les phénomènes naturels. Comme tels, ils forment l'objet d'une étude spéciale. Etude délicate, car, tandis que les phénomènes naturels sont relativement constants, les phénomènes humains se transforment incessamment[2]. En outre, ceux-ci deviennent de plus en plus complexes depuis les premières nécessités vitales et l'exploitation de la terre, jusqu'à la géographie sociale, historique et politique[3]. Mais, si éloignés que les événements humains puissent paraître des événements physiques, il faut que le géographe ait toujours en vue la terre, le cadre physique, sinon il s'évade de la géographie humaine et pénètre sur d'autres domaines. Entre les deux parties qui constituent la géographie, la distinction est fort nette puisque les phénomènes qui relèvent de la géographie physique se conçoivent en dehors même de la présence de l'homme[4]. Pour établir la démarcation entre la géographie humaine et tous les genres d'études qui s'occupent des hommes, il y a moins d'aisance. D'autant plus que, trop souvent, l'on attribue à la géographie humaine toutes les manifestations de notre vie et que, d'autre part, beaucoup d'études

---

pourraient se ranger sous le titre de géographie humaine. Les nombreuses références infra-paginales de M. Brunhes le prouvent souvent. Ce n'est pas que nous oublions l'œuvre de Ratzel, à laquelle, d'ailleurs, l'auteur consacre les p. 41-49. Mais on n'avait pas encore tenté, de ce côté, « la recherche de principes pratiques d'observation et l'établissement d'une méthode de classification » (p. 49).

1. Nous rappellerons seulement ses études originales sur l'érosion tourbillonnaire (cf. entre autres, *Ann. de Géogr.* 1904, p. 120) et sur l'érosion glaciaire (cf. *Rev. de Géogr.* 1906-7, p. 281-308).

2. M. Brunhes insiste à plusieurs reprises, avec raison, sur l'importance de cette évolution. Il dit, par exemple, p. 17 : il faut « préciser le point de l'espace et le moment du temps où (les phénomènes) se produisent, puis, du mouvement même, indiquer le sens et observer la vitesse », cf. aussi p. 714.

3. P. 61.

4. P. 3.

voisines s'efforcent chaque jour davantage de donner à leurs travaux une nuance ou plus géographique ou plus cartographique[1]. Or, la géographie humaine a « le double devoir de ne pas empiéter sur le domaine des sciences voisines et de ne pas se laisser envahir par des données étrangères à son objet propre[2] ». Et son objet propre, c'est l'explication géographique des faits de vie humaine, c'est la recherche d'une connexion à établir entre ces faits et leur cadre physique.

Connexion plutôt que cause. Qui voudrait tout expliquer par la géographie manifesterait seulement qu'il n'a une conscience exacte ni de la géographie ni de la nature humaine. La géographie physique offre de multiples preuves de relations directes entre cause et effet. Il n'en va pas de même en matière de géographie humaine. L'auteur l'exprime avec beaucoup de force. Ici, dit-il « interviennent notre liberté et notre volonté. Dans bien des cas cette liberté et cette volonté se trouvent en partie déterminées par des conditions générales de l'ordre physique, mais il ne s'agit plus ici d'une conséquence rigoureuse et pour ainsi dire inévitable[3] ». Entre la nature et l'homme, il y a l'élément psychologique humain[4] dont il faut tenir le plus grand compte. « Le retentissement psychologique des causes géographiques sur l'être humain, et dans la mesure de ses propres appétits, besoins ou volontés, tel est bien le facteur, subtil et complexe, qui doit prévaloir en toute étude de géographie humaine : le facteur qui permet de distribuer et de coordonner les faits tout à la fois par rapport aux causes naturelles et par rapport à l'homme[5]. »

Si nous voulons trouver cette connexion nécessaire à la constitution de la géographie humaine, nous avons maintenant un guide. « Tous les phénomènes de la géographie humaine... doivent être examinés à la lumière de (certains) faits ... essentiels[6] ». Ce sont eux qui doivent toujours dominer les recherches; ils sont comme la pierre de touche de toute œuvre de ce genre. Ils se ramènent à six, répartis en trois groupes, et fournissent un cadre précis de classification. Le premier

1. Chap. VIII et chap. X. Notamment, p. 622 et suiv., discussion d'une carte ethnographique reproduite p. 263.

2. P. 620.

3. P. 719.

4. P. 785. Lire en particulier § 2 du chap. X : « le facteur psychologique dans les connexions entre les phénomènes naturels et l'activité humaine » p. 780 et sqq.

5. P. 787. Il rappelle, comme exemple, l'étude de la houille (p. 469 et sqq). « La houille existe là où nous la découvrons aujourd'hui depuis les origines de l'histoire, mais elle était pour les hommes comme n'existant pas tant qu'ils ne savaient, ni ne pouvaient, ni ne voulaient en tirer parti; ce sont des faits psychologiques humains qui ont déterminé toutes les connexions géographiques de l'activité humaine avec les gisements houillers et qui ont engendré tant de phénomènes jusque-là inconnus », (p. 781).

6. P. 91.

groupe s'intitule : « Occupation improductive du sol[1] »; c'est l'étude des maisons et des chemins. Ensuite, c'est la « conquête végétale et animale », c'est-à-dire la culture et l'élevage[2]. Enfin viennent les faits d'économie destructrice, soit la dévastation végétale ou animale, soit l'exploitation minérale[3]. Que faut-il entendre par là? Il nous suffira, semble-t-il, de transcrire les rubriques d'un chapitre pour qu'on s'en rende compte. Le chapitre III (occupation improductive) se partage en sept sections. « 1. La forme de la maison. La maison-type. Exemples : la maison de bois de l'Europe forestière du nord et du centre; la maison en Egypte, maison de terre et maison de pierre. — 2. Les caractères matériels de la rue et de la route. — 3. La physionomie de l'installation humaine; les types géographiques. Exemple : le village-type en Egypte. — 4. La localisation géographique de l'installation humaine. Emplacement. Dissémination ou concentration. Limites. — 5. L'agglomération urbaine et la route politique. La grande ville et les grandes villes. Brèves indications sur un exemple de géographie comparée : les grandes villes de la terre au-dessus de 1 500 mètres. — 6. La circulation urbaine et la fortification : Un trait physionomique et géographique de la ville, le boulevard comme fait de géographie humaine. — 7. La géographie générale de la circulation[4] ». — On voit l'ampleur du sujet. Mais, par delà les six « faits essentiels », il est des phénomènes qui peuvent appartenir à la géographie humaine. L'auteur leur consacre tout le chapitre VIII[5]. Il montre alors comment il faut comprendre la géographie ethnographique, la géographie historique, la géographie sociale, distinguées de l'ethnographie, de l'histoire, des sciences sociales. Toujours il nous met en garde contre la tentation de dépasser les limites de la géographie. « Dans la mesure, et dans la mesure seule où ces faits (les faits essentiels) expliqueront ou serviront à expliquer par leur localisation ou par leurs modalités propres les faits sociaux[6] », dans cette mesure seulement on pourra parler de géographie sociale.

Il convient donc que le géographe tenté par ce genre de recherches joigne une prudence extrême à une science sûre de la géographie physique, à une culture générale assez approfondie, à un esprit critique très aiguisé, à l'habitude des méthodes scientifiques. A l' « esprit de géométrie » il devra joindre l' « esprit de finesse ». Et même, lorsqu'il exposera les résultats acquis, il devra y mettre « un peu d'art[7] ». Le conseil ne paraîtra pas superflu si l'on songe à ceux qui, de notre temps, associent au culte du fait positif le dédain

1. Chap. III, p. 93 et 199.
2. Chap. IV, p. 301-408.
3. Chap. V, p. 409-514.
4. Chap. III, p. 93-300.
5. P. 613-668.
6. P. 629.
7. P. II.

de l'expression littéraire. « On doit mesurer les dimensions, mais on doit aussi traduire la couleur et exprimer la forme [1]. »

M. Brunhes joint l'exemple au précepte. Avec une finesse et une ardeur peu communes, il conduit le lecteur à travers les discussions les plus serrées, il l'entraîne vraiment. On croirait bien souvent l'entendre parler. Ce n'est pas une exposition dogmatique et sévère. Avec une abondance parfois un peu touffue, M. Brunhes — qui a beaucoup lu et beaucoup voyagé [2] — cite à propos de toute assertion, des exemples aussi probants qu'intéressants. Tel souvenir lui en suggère un autre et des comparaisons fécondes apparaissent. En sa compagnie nous accomplissons, à travers le monde, un voyage curieux dont nous revenons plus riches à la fois de savoir et d'impressions pittoresques. Comme il ne s'agit pas d'un « traité », l'auteur reste plus libre dans sa manière [3] et nous en profitons. Si, parfois, on a regret de le voir se borner à quelques indications typiques, le plus souvent on a le régal de longs développements. Parfois aussi c'est l'esquisse de tout un ouvrage, un plan magistral, comme celui qu'il dresse pour l'étude de la houille [4]. Ajoutez que, toujours, cartes et gravures, soigneusement choisies et expliquées, non seulement illustrent le texte, mais s'y incorporent harmonieusement. De sorte qu'en fin de compte on souhaiterait de M. Brunhes lui-même, beaucoup d'études de géographie humaine [5]. Les chapitres VI et VII [6], dans lesquels l'auteur étudie, sous forme de monographies régionales, d'une part deux îles du désert, le Souf et le Mzab, d'autre part une vallée de haute montagne, le val d'Anniviers [7], fournissent la preuve la plus attrayante et la plus décisive de ce que doit et peut être une œuvre de géographie humaine.

Ce n'est pas tout. L'auteur a cru devoir ajouter un chapitre [8] qui traite de la façon d'enseigner cette géographie. A vrai dire, il y est question surtout de la géographie économique, et au point de vue de l'usage des statistiques. Il y insiste, avec beaucoup de raison, sur la nécessité de substituer aux « indications isolées » des tableaux comparatifs, d'apprendre aux enfants à mesurer, à se rendre compte, par

1. P. III.

2. Nombreux voyages en Espagne, Italie, Syrie, Egypte, mission au Sahara, etc., voir les références infra-paginales.

3. P. II : « Ces exemples sont à dessein inégalement développés ; ce sont comme des tableaux à divers degrés d'achèvement ; par là se révèle encore mieux, nous semble-t-il, la méthode de travail, et, comme diraient les peintres, la manière. »

4. P. 469-513.

5. Rappelons le bel ouvrage : *L'Irrigation, ses conditions géographiques*, etc. Paris, Masson, 1902, qui servit de thèse de doctorat à M. Brunhes.

6. P. 515-572 et 573-612.

7. Études déjà publiées, pour Souf et Mzab, in *La Géographie*, 1902, p. 5-26 et 175-195 et pour Val d'Anniviers in *Ann. de Geog.* 1906, p. 329-351.

8. Chap. XI. *Questions pédagogiques*, p. 668-738.

l'observation personnelle, des diverses longueurs, surfaces, etc., employées d'ordinaires. Sans ignorer, d'ailleurs, que « beaucoup de manuels et beaucoup de professeurs appliquent déjà cette méthode [1] ». Chapitre intéressant et profitable à lire, mais qui ne paraissait pas indispensable au livre et qui vise trop spécialement un seul aspect de ce tout qu'est l'enseignement de la géographie dans les écoles, lycées et collèges.

Mais, qu'on ait charge d'enseignement, qu'on veuille faire œuvre scientifique ou seulement s'instruire, on trouvera avantage à lire l'ouvrage de M. Brunhes. Ce n'est pas simplement un bon livre de géographie savant et agréable. Il fera date dans l'histoire même de la géographie, comme un manifeste et comme un programme nouveau [2]. La géographie humaine a, désormais, mieux fixés, but, limites, méthode. Souhaitons qu'elle se fasse au plus tôt et que beaucoup de vrais géographes répondent à l'éloquent appel de M. Brunhes.

ELICIO COLIN.

❦

Bulletin de législation scolaire. — N° du 15 avril 1911.

Le numéro 2 du *Bulletin de législation scolaire* paraîtra le 15 avril avec le sommaire suivant :

Législation et administration scolaires : *La question de l'extension des remises universitaires au personnel des trois ordres d'enseignement* (M. Louis Gobrou);

Instruction concernant les locaux, le mobilier et le matériel d'éducation et de ménage des écoles maternelles (Étude de Mlle Brès, inspectrice générale des écoles maternelles);

Actes et documents officiels : résumé des actes parus du 15 décembre 1910 au 15 février 1911 ;

Documents parlementaires : proposition de M. Thalamas; discussion du budget de l'exercice 1911;

Jurisprudence : décisions du Conseil d'État, des cours et tribunaux relatives à l'enseignement public ou privé (manuels scolaires, obligations des communes en matière d'enseignement primaire, etc.);

Chronique des examens administratifs. — Bibliographie.

---

1. p. 677.
2. On pourrait trouver encore une preuve de ces préoccupations nouvelles dans l'article de M. Vallaux : Le problème de la géographie politique. (*Revue du Mois*, 10 déc. 1910, p. 692-714.)

Le gérant de la « Revue Pédagogique »,
LOUIS CHUIT.

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD

Nlle série. Tome LVIII. N° 5 15 Mai.

REVUE Pédagogique

A propos de la crise du français.

La crise du français a épuisé déjà plus d'une écritoire et mis les typographes sur les dents. Que d'attaques! Que de ripostes! Que d'articles! en attendant les enquêtes. L'heure sonnera où l'on devra dresser, pour permettre d'étudier historiquement cette querelle désormais fameuse, un index bibliographique, au grand scandale des tenants de la prétendue « culture française. »

Mais patience! le débat n'est point clos. Les pamphlétaires qui harcèlent la « Nouvelle Sorbonne » d'une plume alerte et fougueuse, reviennent à l'attaque. Voici même qu'Agathon — nouveau Canaris — lance à grand fracas contre le vaisseau de l'Université de Paris un brûlot enflammé. Très calme, l'équipage de l'Université se remémore la devise qu'on lit depuis des siècles sur les armes de la capitale... Le vaisseau de l'Université ne sombrera pas!

L'idée directrice des détracteurs de notre Faculté des lettres semble nette et simple... voire simpliste. La voici : la crise de la culture classique, la crise du français ont pour cause primordiale, pour cause quasi unique « l'esprit de la Nouvelle Sorbonne ». C'est sous l'influence néfaste et despotique de « quelques maîtres éblouis d'un double mirage, le mirage de la science germanique, et le mirage d'un idéal démocratique mal entendu », que la crise a éclaté.

L'accusation est formelle, l'accusateur évitant à dessein les ambages.

Donc, en quinze ans — juste quinze — des professeurs, une poignée à peine, ont défiguré l'ancienne Sorbonne. Déchaînées par leurs mains imprudentes, les sciences auxiliaires font rage : elles ont étouffé l'esprit littéraire et frappé de stérilité la culture française.

Et voilà pourquoi par toute la France... et au delà, sévit la crise du français.

Ce réquisitoire violent et volontairement partial provoquera des répliques. Les prévenus sont, dit-on, de taille à se défendre hardiment... à telles enseignes que plusieurs ont rétorqué en rudes jouteurs, ou réduit à néant avec une malice bien attique, les arguments qui les visaient, sans les atteindre.

Si d'ailleurs les faits ont leur éloquence, laissons-les parler. L'Académie française, dont on ne saurait suspecter la prudence, a multiplié d'une manière particulièrement flatteuse ses encouragements à plusieurs des maîtres que l'on attaque avec tant de violence. La docte compagnie ne se fourvoie guère en ces délicates matières. Conservatrice jalouse du trésor de la langue française, elle ne couronne point, d'habitude, les iconoclastes. Or, tel fut l'accueil fait aux savants articles dont M. Ferdinand Brunot, professeur d'histoire de la langue française de l'Université de Paris, avait accompagné l'*Histoire de la littérature française* de Petit de Julleville, que l'auteur décida dès lors d'édifier ce monument puissant de synthèse que sera et qu'est déjà l'*Histoire de la langue française*. Quelle plus spirituelle et plus décisive réponse pouvait donc faire par avance M. Gustave Lanson aux détracteurs de la Nouvelle Sorbonne que le petit volume si alerte, si élégant et si français qu'il donnait naguère sur Voltaire? L'Académie ne l'a-t-elle pas couronné, en toute justice?

En attendant qu'Agathon mette bas le masque, nous lui demanderons de quel droit il rend responsables d'une crise que nous voulons bien croire profonde, plus profonde même qu'il ne le pense, des maîtres qui font leur devoir, tout leur devoir, de savants et de professeurs.

« Qu'il fasse mieux, ce jeune jouvencel... »

*
* *

A l'origine de cette polémique qui attaque « l'esprit de la Nouvelle Sorbonne » comme la cause de « la crise du français », on découvre sans peine une illusion surprenante, illusion particulièrement flatteuse, en un sens, pour la Faculté. Se voir attribuer ainsi une influence toute-puissante sur l'évolution actuelle de la langue française, pour périlleux que soit l'honneur, c'est trop d'honneur.

Il y a beau temps qu'on a souligné l'illusion de la pensée aristocratique de Fénelon, qui conseillait dans sa *Lettre à l'Académie*, l'institution d'un bureau de beaux-esprits, chargés de créer par principes des mots nouveaux et d'enrichir la langue appauvrie depuis Malherbe. Nonobstant le mauvais vouloir ou le dédain des savants, le peuple est souverain en matière de langage. Et, dans l'infinité des causes qui influent sur l'évolution d'une nation, amenant de profondes transformations dans les conditions de la vie, dans les exigences parfois capricieuses du goût et de la mode — partant dans les changements incessants du langage qui les suit, les reflète et les traduit — le rôle d'une Faculté des lettres — serait-ce celle de l'Université de Paris — apparaît comme bien effacé.

Mais s'il faut un coupable, on en trouve un. C'est de bonne guerre! Il serait plus sage et plus juste, sans doute, d'analyser cette conception de crise du français, de se demander quand on l'a constatée et signalée pour la première fois. Et si, d'aventure, on découvrait les symptômes de ce malaise, voire de cette maladie, bien avant la date faditique de 1895 — puisque, ne l'oublions pas, nous sommes en l'an XV de l'ère de la Nouvelle Sorbonne — on pourrait alors, sinon établir des responsabilités, du moins rechercher les causes profondes de cette crise, avec plus de chances de paraître équitable et vrai.

Que prétend-on en définitive suggérer, lorsque l'on parle d'une crise du français? Pourquoi cet emprunt au vocabulaire des biologistes et des médecins? Quels postulats son emploi suppose-t-il admis?

Dans son livre attrayant et suggestif sur la *Vie des mots* — dont

la seconde édition date de 1887, du temps de l'ancienne, ou plutôt de la « moyenne » Sorbonne — Arsène Darmesteter note que c'est désormais une vérité de considérer les langues comme des organismes vivants [1]. Admettant pour sa part l'hypothèse du transformisme, ce maître estime que la vie des mots, pour être d'ordre purement intellectuel, se compare toutefois avantageusement à la vie des espèces animales ou végétales. Soumise aux lois de l'évolution, la langue peut donc, au cours de ses transformations, subir des crises. Mais ce n'est pas le savant professeur — auquel les lettrés doivent ce précieux instrument de travail qu'est le *Dictionnaire général de la langue française* — ce n'est pas le collaborateur d'Hatzfeld qui a mis en cours le terme de crise, c'est Littré.

Recueillant, vers les dernières années du second empire, plusieurs articles de linguistique et d'histoire littéraire publiés, à diverses dates, dans le *Journal des Savants*, la *Revue des Deux Mondes* et le *Journal des Débats*, le philosophe érudit fit précéder d'une introduction fort intéressante les deux volumes de son *Histoire de la langue française*. A propos de la vivification et de la croissance des langues, il avance, dès 1869, des théories qui, avec le temps, deviendront banales. Il définit avec force et précision les crises de langue. Posée avec une lumineuse clarté, la question est à moitié résolue.

« Les langues, étant des organismes, ont un principe interne qui, indépendamment des circonstances externes, en commande les modifications... Employant un terme qui depuis longtemps s'est étendu du domaine médical dans la langue commune, et qui en raison même de son origine en ce domaine, convient particulièrement là où il s'agit d'organisme, je dirai que les langues ont des crises, primaires ou secondaires, grandes ou petites. J'en signale d'abord ici deux primaires ou grandes, c'est celle qui du latin a fait les langues romanes et celle qui du français ancien a fait le français moderne. Dans ces deux cas principaux, le phénomène est tellement éclatant que la lumière s'en projette sur le cours subséquent de la langue, et fait comprendre que ce qui

1. *La Vie des Mots* comme le *Dictionnaire général de la langue française*, de Darmesteter, Hatzfeld et Thomas, ont paru à la librairie Ch. Delagrave.

se passe là en grand se passe en petit dans des mutations moins profondes, mais réelles aussi et effectives. Dès lors on aperçoit deux crises secondaires, celle qui adapta la langue du XVIe siècle à la pensée et à la sensibilité du XVIIe, et celle qui de nos jours, au XIXe siècle, exerce sur notre langue une influence énergiquement néologique. »

« Maintenant, qu'est en soi une pareille crise? Comment faut-il la concevoir? comment se fait-il qu'elle arrive et pourquoi la langue une fois fixée ne persiste-t-elle pas, satisfaisant aux hommes futurs, comme elle a satisfait aux hommes passés? Poser cette question, c'est faire un pas et aller du fait tel qu'il est aux conditions qui le déterminent. Je définirai donc la *crise de langue* un *désaccord* que *le temps amène entre la langue fixée* par *l'usage* et *par l'écriture en un certain moment* et *l'esprit des hommes qui la parlent et dont les modes de comprendre et de sentir changent incessamment*... »

Littré le marque : un désaccord de ce genre se produisit au début de la période romane, une « part de sacrifice était inévitable, comme une part de rénovation ». De même, au XIVe siècle, un « raccord » devient nécessaire, et ce raccord est le français moderne. De même au XIXe siècle un désaccord se révéla.

« Ce fut une crise encore, c'est-à-dire un désaccord entre la pensée changeante et la langue fixée qui, de nos jours, provoquant toute sorte d'ébullitions, a fini par modifier la tradition. Blâmé ou loué, le style de nos temps diffère de celui des classiques... ce qui se disait ne se dit plus ou ne se dit guère; on dit ce qui ne se disait pas, mais aussi que de choses ont passé sur la langue. Les révolutions, les sciences, l'histoire, les fusions des peuples, les littératures étrangères, n'avaient pas laissé la pensée commune dans le point marqué par un tout autre état de société et d'esprit.

« Dans la langue le phénomène n'est pas autre que dans les institutions politiques. La langue est une sorte d'institution se fixant par toutes les conditions qui fixent un état social. Mais ce qui est fixé est immobile, et ce qui fixa est mobile. De là les nécessités qui interviennent de temps à autre pour établir un accord, qui ne peut jamais rester bien longtemps détruit... »

Cette page valait d'être citée. Littré, comme on voit, s'y élève fort haut, et s'efforce de dégager les grandes causes de ces crises

des langues. D'aucuns regretteront sans doute qu'il n'ait pas mis en cause la Sorbonne... il ne le pouvait guère en 1869, ou du moins qu'il n'ait pas relevé le rôle des doctes compagnies dans la transformation du langage.

Est-ce à dire qu'il ait dénié toute influence aux savants et aux lettrés? Assurément non, puisque c'est à eux, et non aux ignorants, qu'il adressait son livre, où se trouvait définie ailleurs fort nettement « la fonction de la littérature ».

Venant à parler du néologisme (tome II, page 485) il émet cette doctrine à laquelle on ne peut que donner les mains : « Le français est mal su parce qu'on néglige de l'apprendre où il se trouve réellement et qu'une langue ne se devine pas plus que les faits naturels. Je comparerais volontiers le néologisme qui ne dérive pas nécessairement de choses nouvelles ou qui ne se rattache pas étroitement à l'analogie (et par néologisme j'entends non seulement les mots nouveaux, mais les locutions et les tournures nouvelles), je le comparerais, dis-je, aux hypothèses hasardées que dans les sciences on imagine, au lieu d'étudier et d'observer les faits... La langue, c'est un composé instable que des influences diverses tendent à modifier. Repousser les mauvaises, admettre les bonnes, et, pour le faire en connaissance de cause, approfondir l'état passé, telle est quant à la langue, la fonction de la littérature. Tel est le labeur qui lui est dévolu entre tous les labeurs que se partage l'humanité. »

« En définitive, un néologisme inévitable affecte toute langue vivante; c'est en présence de ce fait certain qu'il importe de définir ce qu'on doit entendre par conversation de la pureté. La pureté ne peut être le maintien immuable des formes classiques; cela est impossible en fait, et j'ajouterais, en droit; car ces formes s'usent d'elles-mêmes ; elle est dans le soin d'appuyer la langue à ses traditions et de contrôler le néologisme par ses origines... »

Cette réserve faite, Littré ne s'alarme point outre mesure de la crise du français. L'infatigable lexicographe, qui aurait pu dire comme le marquis de Mirabeau « Si ma main avait été de bronze, elle se serait usée », le travailleur puissant recueillait dans un supplément de son *Dictionnaire*, en 1877, l'afflux des néologismes désormais indispensables à l'expression des idées nouvelles, comme à la mise en valeur des domaines techniques et scienti-

fiques, définitivement ouverts au progrès humain. Et dans sa préface il se félicite d'avoir achevé son œuvre.

Arsène Darmesteter conservera de même une foi confiante et calme en l'avenir de la langue française, dont il avait, lui aussi, bien mérité. Loin de lui la pensée de récriminer contre l'usage ou contre le néologisme. Amené à examiner le réquisitoire que La Bruyère dresse dans ses *Caractères* contre l'usage et « le joug de son empire despotique », il conclut très simplement : « la loi du langage est l'usage. On peut regretter souvent ses caprices et ses erreurs; on doit s'incliner devant lui : le langage est un ensemble de faits où l'usage du plus grand nombre doit faire loi » (*La Vie des mots*, p. 198). Il constate, en savant, la nécessité du néologisme « qui est amené par l'acquisition de nouveaux faits, de nouvelles idées, de nouvelles façons de comprendre et de sentir les choses et qui souvent entraîne avec lui la disparition d'autres mots, les nouvelles idées et leurs expressions faisant oublier les anciennes... » Toutefois il n'est point sans montrer que, deux forces agissant en sens contraire sur l'évolution du langage, il y a péril quand l'une annihile l'autre : que ce soit d'ailleurs la force conservatrice, qui tend à maintenir la pureté et l'intégrité du langage, ou la force révolutionnaire, qui la pousse en de nouvelles directions.

C'est un danger pour un idiôme de rester stagnant, de se figer, de se cristalliser, c'est un danger aussi que de couler trop rapidement, de se transformer trop vite.

Et aux langues, qui suivent la vie rapide et mobile des peuples qui contribuent le plus au progrès humain, il oppose l'Islandais, cette langue-mère des idiomes scandinaves qui s'est conservée, immuable, à travers les siècles. « Assurément des peuples dont la civilisation est sans changement et sans histoire, peuvent garder indéfiniment leur langue intacte; la pensée ne changeant pas, l'expression de la pensée n'a pas à changer... Mais quand un faux respect de la tradition interdit au langage de suivre le cours des idées et qu'il y a contradiction entre la pensée de la nation et la forme qu'elle lui fait revêtir, la langue peut s'épuiser et périr... »

Une élite, d'ailleurs, n'exerce qu'une action bien secondaire sur l'évolution du langage : le langage est une création naturelle,

instinctive; les hommes, sous la pression des besoins, parlent; s'ils se comprennent, les savants enregistreront. Et l'on a plaisir à trouver sous une plume aussi parfaitement autorisée une réfutation de l'erreur qu'implique le raisonnement des adversaires actuels de la « Nouvelle Sorbonne » : « Des diverses manifestations naturelles où se reflète le génie d'un peuple, la religion, la littérature, l'art, les institutions, etc., la langue est la plus directe et la plus immédiate, parce qu'elle ne subit pas à un même degré que les autres l'action toute-puissante des hommes supérieurs qui la marquent de leur empreinte, et que, d'un autre côté, elle est l'expression même du tour d'esprit, le moule même de la pensée du peuple... »

Ne faut-il pas savoir gré à ce professeur écouté, à ce maître qui fit école, de n'avoir pas été dupe de l'illusion dont certains de nos contemporains n'ont pas su se défendre? Réduisant délibérément le rôle des hommes supérieurs et de l'élite intellectuelle, il répond du même coup, par avance, aux reproches acerbes qu'on adresse aujourd'hui à la « Nouvelle Sorbonne », comme si on la pouvait sincèrement croire responsable de la crise du français.

* * *

Ces opinions de Littré et d'Arsène Darmesteter, antérieures, l'une d'un demi-siècle, l'autre de quelque vingt-cinq ans à la crise actuelle du français, sont pour nous faire réfléchir. Sans nous incliner d'avance, les yeux fermés, devant leur autorité — si respectable soit-elle — nous pouvons les consulter, avec profit, aux heures critiques. Tout d'abord une remarque s'impose : ces deux hommes, de qualités différentes et d'inégale envergure, ont vécu également dans l'intimité de la langue française. Pour avoir consacré à son illustration, avec une abnégation religieuse, leur vie entière, ils pouvaient se permettre, sans être taxés d'outrecuidance, de parler de son génie, de ses tendances, de ses besoins. Or ni l'un ni l'autre n'a poussé de cris d'alarme ou de désespoir sur la crise du français. Imprévoyance, dira-t-on. Non, mais plutôt confiance. Ils savaient que la langue française « en avait bien vu d'autres »; leur connaissance du passé les rendait optimistes et leur inspirait confiance, quand même, en l'avenir.

Les pontifes restaient calmes; les fidèles manifestent bien haut leur angoisse : moins éclairés peut-être, ils s'érigent en inquisiteurs superstitieux des moindres dérogations et des moindres manquements à la règle la plus arbitraire.

Que nous sommes loin de la « largeur de vues », de la « tolérance engageante » que Gaston Paris, cet artiste érudit, d'allure et de tempérament si français, aimait à saluer chez certains grammairiens modernes. Avec une hardiesse de vue singulièrement crâne, cet écrivain de race qui possédait l'art de rendre intéressantes et vivantes même des préfaces, et qui savait y empreindre sa personnalité, nota quelques propos liminaires pour présenter aux lecteurs et aux étudiants la *Grammaire raisonnée de la langue française* de Léon Clédat[1]. La hardiesse, il la pousse si loin que beaucoup sans doute, même des moins timorés, hésiteraient à le suivre jusqu'au bout.

Il envisage sans sourciller la nécessité éventuelle d'une réforme autrement profonde et grave que celles dont on signale ici et là les dangers ou les conséquences néfastes. Appelant de ses vœux une revision de notre syntaxe et une simplification de nos règles orthographiques, ne parle-t-il pas du « joug odieux et bizarre de l'orthographe » et des « marécages de la grammaire? » Il ne se raccroche pas désespérément au passé et applaudit à une entreprise raisonnée qui « sans rompre avec une tradition qu'il est impossible de déraciner d'un coup, en prépare doucement et sagement la ruine. » Il se déclare, sans vergogne, las de cette « assommante accumulation routinière de petites règles non motivées, d'anomalies que l'analogie du bon sens brise comme un fétu... » Il y avait encore à ses yeux des Bastilles à démolir... et il le déclarait tout franc!

« Il est vraiment stupéfiant que dans un temps qui se dit et se croit démocratique, on s'obstine à maintenir ce vieux donjon entouré de fossés, de chausse-trappes et de herses, où la plupart ne peuvent pénétrer qu'à grand'peine et tout meurtris, et qui n'a d'autre motif d'exister que d'abriter la plus injustifiable des aristocraties, celle qui repose sur une initiation à des mystères

1. Paris, H. Le Soudier, 1894. Le même auteur vient de traiter à nouveau la question de l'orthographe.

sans autre valeur que le respect superstitieux dont on les entoure. Voilà quelque temps qu'on la bat en brèche, cette Bastille des Joseph Prudhomme de toutes sortes, et plus d'un vigoureux assaut lui a été donné; j'ai beaucoup d'espoir dans la tranchée méthodique et patiente dont l'entoure M. Clédat... »

D'ailleurs, comme correctif des idées radicalement novatrices exprimées dans cette page, Gaston Paris énonçait quelques réserves, qui sont à leur place en tête d'une « syntaxe codifiée avec le meilleur esprit philosophique et dans l'intérêt de la clarté. » Tout en envisageant sans frémir les simplifications et les modifications analogiques et rationnelles que l'avenir apporterait nécessairement à la langue, il marquait, qu'à l'heure actuelle, on ne pouvait devancer ainsi, arbitrairement, la marche lente de l'évolution : « Une langue est un instrument de communication entre ceux qui s'en servent, et quand on s'en sert « *correctement* » on est d'une part plus sûr d'être compris, et d'une part, on jouit d'une estime qui augmente la valeur sociale. » (p. IV).

Il n'en reste pas moins qu'annoncer sur ce ton une transformation de la grammaire et de la syntaxe, c'est presque en souhaiter la réalisation, quoi qu'il en coûte.

Avec autant de calme que Littré et Darmesteter présageaient ou même constataient « la crise du français », Gaston Paris, on le voit, préconisait l'horrifique réforme de l'orthographe. Non moins que leur ouverture d'esprit, leur expérience de savants les rassurait. Au cours de leurs vastes et lointaines recherches, ils avaient acquis en effet le sens des variations et des transformations du langage. Ils avaient appris à connaître non pas une, mais en quelque sorte plusieurs langues françaises. Peut-être eussent-ils été fort embarrassés, ces fidèles, de décider à laquelle des incarnations de la divinité, qu'ils servaient de toute leur âme, allait leur prédilection. Et pourtant... s'ils la fondaient plus solidement, sur des bases plus scientifiques que ne pouvait le faire, en 1783, malgré tout son esprit, Antoine Rivarol, ils partageaient toutefois la préférence singulièrement sagace de l'auteur du *Discours sur l'universalité de la langue française*. C'est la langue contemporaine du merveilleux épanouissement de l'art français, la langue du XIII[e] et du XIV[e] siècles qu'ils admiraient davantage. « La langue actuelle, disait Littré — et aucun romaniste, aucun philologue

ne l'a démenti — bien autrement polie et cultivée, n'égale pas en correction, en régularité, en analogie celle dont elle est descendue... » Du XIIIe au XVIe siècle il y a décadence, décadence provisoire, si l'on veut, mais toutefois indéniable.

Qu'importe d'ailleurs cette préférence, qui perce parfois, comme un regret tout platonique, dans les considérations que ne s'interdisent point les maîtres de la linguistique! Le rôle du savant en ces matières est d'étudier le donné et d'en rendre compte, non de refaire l'histoire à sa fantaisie. De plus, à observer les choses du point de vue historique, on ne saurait parler de perfection absolue, mais seulement de perfection relative. Littré a posé la question avec fermeté et l'a éclaircie par une définition lumineuse : « La perfection relative d'une langue est d'être propre à traiter les sujets qui naissent des besoins et des goûts de la société contemporaine. » C'est rappeler que le langage, instrument de communication, création instinctive d'une société, reste en relations étroites avec sa vie matérielle et intellectuelle. Bien plus, s'il n'en suit pas les progrès, entravé par les scrupules des puristes, paralysé par une crainte superstitieuse de nouveautés, il manque à son rôle et même à ses traditions.

Malheur aux langues qui n'auraient rien oublié ni rien appris! Vivre, c'est se renouveler. C'est en mourant, comme on l'a dit spirituellement, qu'elles deviendraient immortelles. Le XIXe siècle aura sa place parmi les plus grands. Dans une page de la préface de son *Histoire de la langue française*, M. F. Brunot a fortement indiqué pourquoi : « pour avoir à peu près bouleversé complètement l'idée que la tradition avait léguée sur la nature entière, ses éléments, ses corps, ses êtres, son histoire, ses forces, ses lois, sur l'infiniment grand et sur l'infiniment petit, pour avoir ainsi modifié profondément les rapports entre l'humanité et le monde brutal qui l'entoure, dont l'homme devient peu à peu au sens propre, par la seule force de son génie, le maître et le roi. Un si vaste enfantement d'idées, dont la France a eu sa part, ne pouvait aller sans qu'un mouvement correspondant dans le langage marquât cet événement. Quoique retardé par l'autorité de la tradition il a eu lieu... » (p. XVII).

La Révolution qui a « brusqué tant de progrès lents », le développement indéfini des sciences, la révolution littéraire dont

Victor Hugo donnait assez heureusement le sens dans la préface d'*Hernani* : « Le romantisme, c'est le libéralisme en littérature », le régime de liberté auquel la langue est soumise depuis cette grande époque, l'accélération vertigineuse de la vie moderne, où de plus en plus la mode remplace la coutume, l'accroissement numérique du public auquel s'adressent les mille voix de la presse, tant d'influences diverses et puissantes ont radicalement transformé les besoins et les goûts de la société française — pour ne parler que de celle-là. D'où désaccord, d'où crise, dirait Littré.

La langue traditionnelle des lettrés, des académiciens conséquents avec leur lente doctrine, des ennemis du néologisme, de ceux qui vivent dans le passé, ainsi que dit Shelley « comme la sirène dans la mer », ne suffit décidément plus à cette France nouvelle, bien différente — heureusement — de celle dont Prévost-Paradol prophétisait l'avènement en 1868.

La délicatesse excessive, les soucis exclusivement esthétiques de plusieurs *bons* écrivains, l'incuriosité que tant d'autres témoignent aux sciences — du moins quand ils prennent la plume — ont fait taxer d'inertie, par plus d'un savant, notre langue. On dirait que le rêve de ces timides conducteurs du vénérable char de la langue française ne serait pas seulement de serrer les freins, mais de les « bloquer ». De bons esprits le déplorent. Dans leur embarras, ils se voient contraints d'emprunter aux étrangers les termes qui leur font défaut. Car s'il existe toute une catégorie de lecteurs qu'enchantent les périphrases habiles et auxquels les circonlocutions procurent un rare plaisir, ce sont là gageures, tours de force ou de gentillesse dont savants et hommes d'action ne se soucient guère. Leur temps est précieux, leur idée va droit devant elle. Aussi appliquent-ils à leur manière la boutade de Montaigne : « Que le gascon y aille, si le français n'y peut aller. »

Dans un livre d'une belle tenue littéraire, qui parut en 1904 et qui s'intitule : *L'Océan. Ses lois et ses problèmes*, le savant professeur J. Thoulet se plaint de la pénurie de termes spéciaux dont souffrent les océanographes. Tout en déplorant patriotiquement cette pauvreté de la langue française — d'autant plus qu'elle révèle l'indifférence qu'on professa longtemps chez nous pour

l'océanographie, — il se déclare contraint de faire appel aux idiomes étrangers, américains, anglais ou allemands. C'est qu'apparemment notre avenir n'est pas sur mer, au jugement de l'opinion commune. Car la langue n'est paresseuse que pour ce qui n'intéresse pas les multitudes, les foules.

Si en effet, laissant le domaine des océans pour celui des airs, nous passons à l'aviation, nous constatons un phénomène inverse assez rassurant. Sous la pression des circonstances, le peuple a tôt fait d'accréditer, sinon de créer, les mots dont il a besoin pour désigner les objets nouveaux qui l'intéressent et pour exprimer les idées qui jaillissent en lui à leur contact. On avait constaté une germination de mots assez drue dans le champ d'activité de la locomotion : les chemins de fer, la bicyclette, puis l'automobile avaient permis aux linguistes d'observer sur le vif la genèse et l'évolution d'un bon nombre de termes. Puis vint l'aviation. Son prodigieux essor frappa l'imagination des foules; les triomphes retentissants de ce sport national pour lequel se passionna le pays entier, ses succès qui firent frémir l'orgueil français ont mis en circulation, du jour au lendemain, toute une catégorie de mots et d'expressions qui sont maintenant familiers à tous et qui resteront, pour une bonne part, dans le langage.

Laissons de côté les termes du vocabulaire nautique qu'une frappante et naturelle analogie désignait au choix des fervents de la navigation aérienne : *piloter*, *atterrir*, *mettre le cap*, *donner de la bande*, *tanguer*, *rouler* (roulis), etc. Nous pouvons distinguer les origines diverses de plusieurs mots de vogue récente. Les uns, forgés par des demi-savants, se reconnaissent à leur bizarre physionomie d'hybrides : tels *monoplan*, *aéronef*, *aéroplane* (n'avait-on pas déjà *aéronaute*?) en attendant *aérobus*, taillé sur le patron d'*autobus*. D'autres, après avoir végété durant des siècles dans l'ombre des ateliers, revirent le grand jour : les mécaniciens-ajusteurs et les hommes de l'air ont rendu l'essor à plus d'un mot technique tombé des lèvres des « artisans mécaniques » du bon vieux temps : *gauchissement* par exemple, ce jet bien français de la souche *gauchir*. Ne parlons pas des termes d'argot, et notons seulement au passage des trouvailles expressives ou pittoresques, bien savoureuses : *piquer du nez*, *casser du bois*, etc.

Créés par principe ou semés à l'aventure — et à profusion, — combien de mots n'ont eu qu'une existence éphémère! Dans la concurrence qui s'établit, le hasard favorise les uns, leur sonorité ou leur figure recommandent ou discréditent les autres. Puis le temps permet de constater la survivance du plus apte — ce plus apte n'étant pas toujours le plus parfait intrinsèquement, comme l'ont si bien montré, dans leur domaine, naturalistes et biologistes et naguère encore M. Le Dantec. N'importe : les savants qui écriront sur l'aviation n'auront bien souvent qu'à prendre. Parce que le peuple, qui lance et accrédite les mots — en les imposant parfois avec une tyrannie inconsciente — s'est intéressé à la conquête de l'air, la pénurie linguistique dont se plaignent les océanographes, ne gênera pas autant les maîtres de l'*Institut aérotechnique*.

Et sans se cantonner dans un domaine vers lequel semblent actuellement converger tous les regards, on pourrait constater une montée de sève nouvelle dans mainte branche de notre idiome national. Loin de s'étioler, le feuillage du vieil arbre verdira à l'air libre. A constater l'orientation nouvelle des esprits, la curiosité positive, plus éprise des choses que des mots, moins livresque et plus réaliste, dont les éducateurs clairvoyants et impartiaux saluent avec joie l'éveil dans la génération en laquelle s'incarnera demain le XX[e] siècle, on croit devoir protester contre les conclusions pessimistes des prophètes de malheur. C'est une bonne école pour la langue que l'expérience des choses, c'est une saine disposition que le goût de la réalité chez ceux qui la parlent. Des hommes qui savent voir et entendre, qui vivent dans le réel, trouveront, pressés par la nécessité de se faire comprendre, dans le droit fil de leur pensée, l'idiome clair, facile et probe qui leur convient. A la tradition de notre langue ils auront été initiés dès les bancs de l'école, sur lesquels on les retiendra, espérons-le, bientôt un peu plus longtemps. D'autres considérations encore sont là pour nous rassurer. Qu'on s'en félicite ou qu'on le regrette, les dialectes provinciaux, les langues particulières à certaines régions, reculent devant la langue française : le breton aussi bien que le basque, le flamand comme le provençal. Les tendances diverses de ces clientèles qui nous viennent de l'ouest, du nord et du midi, le nombre sans cesse

croissant des citoyens de France qui parlent le français, se montrent également propres à maintenir un sage équilibre et à préserver la langue de ces engoûments passagers qui sont toujours à craindre dans un milieu restreint et homogène. Il y a crise, soit; mais le français est de force à supporter cette crise et à s'en tirer indemne.

Pour terminer, nous opposerons à l'illusion de ces « intellectuels » qui rejettent la responsabilité de la « crise du français » sur une pléiade de professeurs animés de « l'esprit de la Nouvelle Sorbonne » une considération que l'examen attentif des faits ne démentira point, au contraire. En terminant la préface de son *Histoire de la langue française*, M. F. Brunot énonce cette idée que nul ne contestera s'il a vraiment compris — je ne dis même pas les données les plus solidement établies de la sociologie, car cette science récente sent un peu le fagot, mais les profondes théories de Taine sur le *milieu* et le *moment*. Pour produire le développement de la langue au XIXe siècle *il a fallu autre chose que l'influence des écoles littéraires* dans *lesquelles on veut voir des causes*, alors *qu'elles ne sont elles-mêmes que des résultats...* Écoles littéraires et transformations de la langue sont en somme des symptômes concomitants d'une profonde transformation de la société, sous la poussée des grands courants politiques, économiques, sociaux, scientifiques... — et qui ont traversé notre pays, débordant parfois ses frontières.

La pression des circonstances, le changement des conditions matérielles de la vie, tout ce qu'on appelle d'un mot : le progrès, l'avènement de la démocratie ont exercé une action puissante sur l'évolution du langage. Cette action est autrement intense et, quoi qu'on en dise, autrement constante dans sa direction générale que les théories des linguistes et les ukases des grammairiens. Mais comme la langue reste avant tout une chose de tradition, la crise du français, résultat d'un ensemble d'événements déjà anciens, a éclaté en retard, assez longtemps après ses causes déterminantes. La Révolution n'a eu cause gagnée dans le domaine littéraire qu'à partir de 1830. La souveraineté du peuple, qui a travaillé longtemps à s'établir, deviendra avec le temps une réalité en matière de langage.

Et d'ailleurs, l'a-t-on jamais vraiment contestée : *Vox populi*,

vox Dei, disait un vieil adage. L'Académie française elle-même a-t-elle jamais prétendu rédiger autre chose que le dictionnaire de l'usage. Sans doute c'est du *bon usage* qu'elle s'autorisait; mais, à la longue, c'est le nombre, c'est la foule qui impose son usage aux auteurs, comme c'est l'opinion publique qui impose ses volontés aux souverains ou aux ministres, et qui gouverne, en dernière analyse.

Est-ce à dire pour cela qu'il faudra renoncer à éclairer ce peuple souverain? Bien au contraire, mais pour l'éclairer, il faudrait d'abord connaître scientifiquement l'histoire de sa langue et la parole sera avant tous aux historiens. Ils ne songeront pas plus à arrêter le cours perpétuel du langage, que les ingénieurs à barrer le cours d'un fleuve. Mais pour endiguer un fleuve, pour régulariser son régime, ne faut-il pas le connaître, et bien à fond?

Quant à nous, en vertu de quels principes, au nom de quelles conceptions nous insurgerions-nous contre l'évolution présente du langage? Nous pouvons imiter humblement l'exemple de deux penseurs qui n'ont jamais séparé le culte de la vérité de celui de la beauté. S'ils ont admis avec égalité d'âme et s'ils se sont résignés en souriant, ce n'était pas à coup sûr de leur part indifférence répréhensible ou scepticisme détaché, mais bien intelligence profonde, attitude dictée par la sagesse antique et par un sens très moderne du devenir. Dans la préface de ses *Souvenirs d'enfance et de jeunesse*, Ernest Renan écrivait : « Il ne faut pas, pour nos goûts personnels, peut-être pour nos préjugés, nous mettre en travers de ce que fait notre temps. Il le fait sans nous, et probablement il a raison ». Ce n'était point sans doute de la langue qu'il parlait, mais d'une transformation de la société moderne : « Le monde marche vers une sorte d'américanisme, qui blesse nos idées raffinées, mais qui, une fois les crises de l'heure actuelle passées, pourra bien n'être pas plus mauvais que l'ancien régime pour la seule chose qui importe, c'est-à-dire l'affranchissement et le progrès de l'esprit humain ».

Et Anatole France concluait ainsi un article sur l'étude des langues anciennes, à la date de 1886 : « C'est toujours une attitude un peu sotte que celle de bouder l'avenir. Les nations ont l'instinct de ce qui leur est convenable, et la France nouvelle

trouvera peut-être l'*enseignement* dont elle a besoin pour ses enfants ». Nous avons résisté au désir de substituer ici le mot *langue* au mot *enseignement*... Et pourtant les polémistes de la « crise du français » nous auraient pardonné, d'autant plus volontiers que, dans leur pensée de derrière la tête, les deux mots se confondent bien un peu... Peut-être même n'ont-ils jamais voulu dire autre chose, ceux pour qui la *crise du français* est avant tout une occasion d'invectiver contre l'*esprit de la Nouvelle Sorbonne*?

JEAN GIRAUD.

La Correction des Compositions littéraires.

Il est certaines besognes obscures et pénibles qui procurent à ceux qui les accomplissent un contentement si austère qu'ils balancent s'il y faut reconnaître la récompense du devoir satisfait, ou l'épreuve nécessaire à leur perfectionnement intérieur. Un professeur de français qui corrige des copies ne peut se consoler de la vanité pédagogique de ses efforts qu'en songeant à l'excellence personnelle de cette macération. Au cours de ce labeur il se sent croître en patience, en résignation, en gravité; mais s'il n'est pas encore assez détaché des autres pour s'accommoder de perdre, en ce qui les concerne, sa peine et son temps, il se plaint d'un métier qui ajoute à un travail fastidieux l'humiliation de le savoir inutile.

Savantes ou spirituelles, narquoises ou dogmatiques, rouges ou noires, l'élève traite les corrections de peu; les meilleurs s'inquiètent de la note; et si quelques-uns, par contenance, parcourent les observations c'est d'un regard rapide et hostile. Puis chacun recommence, isolé dans son destin, sa tâche superflue : l'élève renouvelle sans distraction ses fautes coutumières, le professeur les corrige, l'élève ne lit point les corrections, ou s'il les lit, il n'en profite point.

Est-il donc impossible de rendre fructueuse cette besogne de la correction et de la justifier auprès du bon sens par l'utilité?

La faute lourde qui contrarie les plus généreux efforts de notre pédagogie actuelle et qui résulte de cette générosité même entrave surtout l'étude du français : dans toutes nos classes l'élève travaille moins que le maître. Toutes les améliorations de nos procédés augmentent la tâche de celui qui sait et diminuent

l'effort de celui qui ne sait pas; mais le travail personnel est le seul qui développe. Un maître qui désire, même pour son seul contentement, ne point se dépenser sans fruit dans sa besogne de correction, doit d'abord comprendre qu'elle ne peut s'exercer utilement que sur des copies où un labeur personnel et vivant appelle une direction. Ce qui n'exige aucune peine est hors de notre influence; notre activité volontaire est la seule qui soit sensible à l'exemple; notre volonté ne peut agir que sur la volonté d'autrui, et notre effort que sur son effort. Un professeur qui corrige des copies négligées perd exactement toute sa peine; on s'intéresserait à son amertume si on ne le voyait tenir le personnage un peu ridicule d'un pilote qui s'évertuerait à gouverner, sur une mer étale, un navire immobile. S'il se confine dans le contentement moral qu'il retire de son activité solitaire, il oublie l'essentiel de son métier qui est de procurer ce contentement même à ses élèves et de leur rendre par là le travail aimable et nécessaire. En exigeant d'eux dans la mesure de leur âge tout leur effort possible il n'exerce pas seulement un droit, il accomplit son devoir même envers eux.

Il faut donc, sur le chapitre des copies de français, que par leur soin les élèves méritent de les voir corrigées et qu'ils considèrent les annotations comme une récompense de leur travail. « Je refuse de corriger cette copie; vous ne le méritez pas », est un langage digne et efficace; il éveille chez les intéressés cette idée que la vie scolaire comme toute vie sociale normale repose sur un échange équitable d'efforts.

En demandant aux jeunes gens de travailler pour se développer au moins autant que nous le faisons pour les guider, il ne faut pas exiger encore qu'ils travaillent comme nous avec une énergie d'hommes faits; si l'on veut obtenir d'eux un exercice sérieux il faut leur abandonner quant à l'étendue ce qu'on leur demande en intensité car ils sont incapables de fournir à la fois la contention dans le détail et le souffle dans l'ensemble. Tenons-les quittes de l'abondance; elle vient naturellement avec les idées et ils n'en ont pas encore; ce qu'il faut former au plus tôt c'est l'attention et quant à la langue la correction et la liaison des détails.

N'est-il pas singulier que l'un des préceptes les plus impérieux

de la rhétorique soit à la fois le plus propre aux débutants et paraisse le plus ignoré des maîtres?

Qui ne sut se borner ne sut jamais écrire.

C'est là une des premières clartés qu'un maître habile fait apercevoir aux enfants sur l'art du style. Le premier soin d'une méthode de français devrait être de fixer à l'élève les limites de son travail que détermine uniquement sa paresse ou sa fatigue; la nécessité de les atteindre éveille sa verve et celle de ne pas les excéder la fortifie. Qu'on ne prétende point défendre avec la libre étendue des exercices la cause de l'inspiration; on ne donne point aux élèves, ou l'on a tort, de sujet qui appelle la veine poétique; d'ailleurs la fantaisie même si elle ne se contraint à une mesure s'interdit la perfection. A une ou deux phrases près, que notre élève de treize ans compose une petite page bien écrite, logiquement ponctuée, sans faute d'orthographe, et que ceux de dix-huit ans en développent trois ou quatre, s'ils y apportent, comme il faut les y astreindre, tout leur effort, nous serons satisfaits et la rhétorique avec nous. Les demoiselles tireraient particulièrement de cette discipline le plus heureux profit; elles parleraient moins et mieux en n'étendant plus sans autre terme que l'épuisement des pensées de rencontre.

Facilitée par les limites restreintes des copies la correction l'est encore si le maître impose une méthode commune. Il est d'une judicieuse rhétorique et d'une prévoyante pédagogie d'exiger des élèves une distinction matérielle dans leurs rédactions entre le début, le développement et la conclusion, et de réclamer toujours, jusque dans les travaux de 3[e] année des écoles normales, des titres annonçant les divisions principales et secondaires mêmes des compositions de français. Le fait d'établir un sommaire parallèle à la composition et aux formules très brèves oblige les élèves sur chaque idée à un double exercice de condensation et de développement; en dressant d'ailleurs à côté du texte son armature ils se convainquent de la nécessité de la construire aussi intérieurement. Cette disposition n'enlève rien à la spontanéité de l'élève s'il en a, elle le contraint seulement à

l'ordre et offre à la correction des éléments ou prévus ou vite découverts.

Avant de déterminer la façon des copies on ne pensera pas être indiscret en imposant d'abord celle du « brouillon ». S'il est superflu de dire qu'il faut un cahier de brouillon, l'est-il aussi d'ajouter qu'il doit être réglé et contrôlé? Mal écrit, souillé, illustré de jets d'encre ou de fantaisies sans verve, confus et obscur à son propre artisan, il lui renvoie une impression de négligence et de désordre; il est comme le coin inviolable où l'on nargue par indolence et par conformité au lieu l'écriture lisible, la propreté, l'orthographe, la clarté. C'est une horreur. Le meilleur élève s'y vautre; heureusement il en a honte et si on le prie de montrer cette litière, il rougit et se dérobe. Gardons-le contre lui-même. Il n'y a pas lieu de lui laisser un terrain clos où il puisse désapprendre en sécurité tout ce qu'on lui enseigne. Sinon ce serait la toile de Pénélope. Quand un élève tente de tirer d'un brouillon informe une copie honnête, il lutte à plaisir contre lui-même. Combien de candidats malhabiles s'efforcent en vain dans les concours à retrouver parmi des notes éparses, des renvois entrecroisés, des ratures équivoques, des corrections engorgeant les interlignes, la suite vingt fois brisée de leurs idées? Une préparation méthodique les eût sauvés. Diviser chaque page en deux parties égales, écrire le premier jet toujours à la suite dans la moitié de droite et en gardant de larges interlignes; inscrire toutes les ratures et les additions sur la demi-page de gauche avec les corrections de style, offre une disposition salutaire qui met l'esprit en confiance en lui conservant toujours l'impression de l'ordre.

Si l'on exige pour chaque rédaction une préparation complète, selon des formes prescrites, propre, claire, ordonnée, la « mise au net » ne sera pas un travail plus soigné après un précédent mal venu, mais la dernière phase d'un exercice sérieux dans toutes ses démarches.

Une disposition uniforme des copies est au surplus propice à leur bon établissement et à leur correction diligente. Chaque maître peut la déterminer selon son dessein; la suivante est simple et propre aux fins qu'on doit poursuivre dans la correction. Chaque page est pliée en son milieu; l'élève n'écrit son

développement que sur la moitié de droite; la moitié de gauche est divisée en deux parties égales; la partie contiguë au développement porte en tête : « Annotations du professeur »; elle lui est réservée; il y inscrit ses critiques parallèlement au texte; la deuxième partie précédée du titre : « Corrections de l'élève » reçoit les rectifications que celui-ci doit opérer sur son texte annoté. Cette disposition permet d'établir sans confusion sur la copie trois travaux successifs.

Telles doivent être la qualité et la méthode du travail demandé à l'élève si nous lui voulons du bien; mais son application résulte moins des objurgations qui précèdent ses exercices que du contrôle qui les suit. Si on voit les classes comme elles sont on aperçoit que la qualité des résultats tient surtout à celle du contrôle; le meilleur maître, s'il laisse échapper ses élèves au travers d'une discipline lâche, perd son temps et le leur. Et cependant une des habitudes essentielles d'une vie sérieuse est de donner à tout la dernière main, de « finir », d' « achever » de faire ce qu'on fait. D'ailleurs nos forces méthodiquement et loyalement développées ne créent point seulement une œuvre extérieure d'une certaine utilité aux autres, elles élaborent aussi en nous une dignité heureuse, une sécurité morale qui nous restitue ce que nous avons donné en soumission à notre œuvre. En initiant les jeunes gens à cette conscience et à ces scrupules on travaille à leur éducation professionnelle générale et à leur moralité dont l'un des ressorts est qu'ils soient difficiles envers eux-mêmes. Mais pour y réussir il ne faut pas tenir pour incapables du mieux ceux mêmes qu'on prétend y élever; il faut croire à la volonté des enfants et au pouvoir que nous avons sur elle. L'indulgence, qui doit connaître ses heures, et qui a ses objets propres, étendue à toute l'éducation, n'est rien moins que la négation de l'éducation, c'est-à-dire de l'action nécessaire de celui qui sait se discipliner lui-même sur ceux qui ne sont capables que de suivre une discipline extérieure.

S'il n'est pas indulgent, c'est-à-dire s'il connaît son pouvoir et son devoir, le maître, à qui les copies viennent d'être remises y exerce un contrôle immédiat. Il a informé ses élèves qu'une composition de français est aussi et également un exercice d'écriture et d'orthographe. Sur-le-champ il remet pour qu'on

les recommence sur de nouveaux frais les exercices manifestement mal écrits, qui contiennent des fautes d'orthographe intolérables : il s'abillait; je veu; il sont triste; venait les soldats; ou enfin ceux qui à première vue montrent des incorrections grossières, heurtant toutes formes reçues. Mais ce contrôle ne prend toute sa force que si la nécessité de remettre sur le métier le travail négligé ne sort pas de l'humeur du maître mais de l'insuffisance de l'effort. Les enfants doivent trouver leur juge non en leur maître parfois faible ou distrait, ni en eux-mêmes toujours faciles à leur propre endroit, mais dans leur travail. « Ce n'est pas moi, leur répète le maître inflexible, qui suis difficile et sévère, c'est l'orthographe et c'est la langue française. » Les élèves tournent très tôt toute leur impatience contre eux-mêmes et se plient sans aigreur à la nécessité de bien faire lorsqu'ils la sentent impersonnelle.

Après ce premier et superficiel contrôle la correction proprement dite commence. Nous nous intéresserons surtout dans la suite aux maîtres qui ont de 60 à 150 copies et plus parfois à corriger chaque semaine, et pour lesquels il est nécessaire d'employer le moins de temps et de peine à produire le plus de travail utile possible, et aux élèves de treize à dix-neuf ans d'enseignement primaire supérieur ou d'école normale.

Convenons d'abord qu'il faut lire chaque copie en entier; bien rédigée, comme nous l'avons obtenue, elle mérite notre attention, et l'annoter en toutes ses parties, bonnes ou mauvaises, car le silence sur certaines fautes succédant à la correction de certaines autres peut convaincre de la bonne exécution des passages non critiqués. Ce serait là un lourd travail si les copies n'étaient courtes et si, au moins dans les classes inférieures, y compris la première année des écoles normales, les remarques sur le fond n'étaient en petit nombre. Si, en effet, l'exercice a été préparé de quelque façon, si le cadre en a été si bien fixé qu'il est peu loisible à l'élève d'errer, les observations sur les idées sont fort réduites. Le maître qui connaît l'esprit et les aptitudes des jeunes gens sait qu'il faut moins leur proposer d'inventer, ce qui est le lot de la pleine jeunesse et de l'âge mûr, que de comprendre et d'exprimer clairement et avec suite les lieux

communs de la vie ordinaire sur lesquels leur originalité encore très confuse n'a pas à se donner carrière. Voilà qui réduit le nombre des critiques sur le fond.

Mais voici qui l'accroît. Chez les jeunes gens, moins que chez les hommes, mais dans une forte proportion pourtant, une maladresse de langage vient surtout d'une obscurité de la pensée ; si même une erreur était purement verbale il faudrait en ramener, s'il est possible, la critique à une critique de fond afin de convaincre l'élève de l'importance de la clarté, de la précision, de la correction. Le procédé le plus logique au point de vue du lecteur et le plus habile pour faire éprouver à l'élève la solidarité du fond et de la forme est de prendre l'idée telle qu'elle apparaît, de ne pas dire à l'élève : « j'aperçois ce que vous voulez dire, bien que vous vous exprimiez mal », mais : « je ne comprends rien », ou « voici ce que vous dites et c'est faux ou absurde ». Ainsi l'élève comprend par une épreuve de fait que l'idée est le point de départ et le but de toute expression, et qu'une forme maladroite altère ou dérobe la pensée. C'est donc à la pensée même qu'il faut demander compte le plus souvent des embarras du style afin que l'élève lorsqu'il pense avec exactitude cherche une forme précise et claire qui renvoie toute son idée à autrui, et lorsqu'il erre au milieu des mots songe à préciser d'abord sa pensée.

Les observations possibles sur le fond peuvent se ranger sous quelques rubriques générales peu nombreuses. L'idée peut être *fausse*; c'est une erreur de fait ou de raisonnement; il suffit d'en indiquer la nature et le lieu. Ou bien l'idée, d'ailleurs juste, est *vague* ou obscure : « l'idéal c'est *ce* (?) que nous concevons de plus *élevé* (?) » ; on souligne les termes imprécis ; elle est *exagérée* et dépasse la réalité ou ne l'atteint point par étroitesse ou platitude ; enfin elle peut être *inutile* par répétition ou absolument. Voilà pour la qualité de l'idée. Quant à la place qu'elle tient, l'idée peut être *mal située* quoique juste parce qu'elle n'est pas au lieu où elle prend toute sa force, ou elle est sans lien logique avec le contexte et dite alors *incohérente*. On souligne en ce cas les mots défectueux : « l'idéal est un *mouvement* de l'esprit qui nous fait *voir*... » Un mot, un signe convenu désigne chacun de ces défauts. Mais le maître ne redresse pas le texte ; il lui suffit de

souligner et d'apprécier la partie mauvaise dans la colonne des annotations.

Les observations sur le style pour ces copies très simples sont elles-mêmes peu variées et sans complication. La maladresse permanente des jeunes gens dans l'expression de leur pensée est l'*impropriété*; ou ils ignorent les mots ou ils n'en délimitent pas le sens; l'impropriété peut être absolue, ou provenir de l'emphase ou de la platitude lorsque le mot est trop fort ou trop faible. L'*incorrection* exige des annotations beaucoup plus délicates; elle peut intéresser l'emploi de chacune des parties du discours, les règles d'accord, la correspondance des temps, la détermination des mots; il est nécessaire d'en indiquer en marge la nature et de souligner spécialement dans la partie incorrecte le mot sur lequel porte essentiellement l'erreur. « *On* a des preuves de l'idéal dans tous les actes que *nous* accomplissons »; note : « changement de personne. » L'impropriété et l'incorrection produisent l'*équivoque* si fréquente que de bons écrivains n'y échappent guère et qu'il faut dépister avec le plus de soin parce qu'elle est le vice central du mauvais langage et parce qu'elle manifeste le mieux aux élèves la déformation de la pensée engagée en un canal tortueux; on étonne fort les maladroits en leur montrant la variété ou l'étrangeté des sens qu'on peut légitimement extraire de leurs phrases inconsistantes. Parfois sans être incorrect le tour est pénible; on comprend la phrase malgré elle. Enfin ce n'est pas une affaire aisée que de détruire le ton vulgaire ou trivial et de faire sentir ce qu'est la politesse du style.

La qualité de la copie détermine non seulement la nature mais aussi la qualité des annotations nécessaires; il est des observations fondamentales qu'il faut signaler en tout temps et à tous, incorrections, obscurités, incohérences; mais il en est de moins graves, lourdeurs, redites, prolixité, qui ne peuvent apparaître que dans la mesure où l'absence des premières leur laisse de place. Il est nécessaire, en effet, de ne distribuer que quelques critiques sur chaque exercice afin de ne pas accabler l'attention et le courage des maladroits. Outre que l'abondance des observations en diminue la force, est-il nécessaire de donner lieu à l'élève de multiplier des fautes identiques en un long travail? Pour qu'il connaisse ses erreurs, mais ne s'effraie pas de leur nombre il est

prudent de ne pas lui donner lieu d'en commettre beaucoup, ce qui oblige, selon la nécessité de les relever toutes, à ne lui demander qu'un exercice court.

Cela entendu, des copies limitées, des fautes peu nombreuses, des annotations essentielles et graduées selon l'habileté de l'élève, comment faut-il entendre l'appréciation générale du devoir? Si l'on formule une critique vraiment générale elle sera toujours semblable et pour presque tous les élèves : impropriétés, incorrections, incohérences, et le vague comme la monotonie en affaibliront l'efficacité. La manière suivante est mieux adaptée à notre véritable objet qui doit être de réduire progressivement le nombre des fautes lourdes. Pour chaque copie la critique de tête signale une seule faute, la plus grave de tout l'exercice, même si elle est unique; elle est toujours dès lors très précise : abus du participe présent, emploi défectueux du passé défini, pronoms sans antécédents, etc.. C'est la critique en vedette, à l'ordre du jour pour tel élève; nous en verrons l'usage tout à l'heure.

La copie courte et bien soignée ainsi corrigée par des annotations très précises, brèves et peu nombreuses, le premier travail du maître est terminé; c'est son labeur de cabinet, le plus pénible par sa durée et sa monotonie.

Si habile et si appliqué qu'il soit, il n'est pas d'ailleurs la forme parfaite de la correction particulière des copies. S'il arrive qu'un professeur n'ait qu'une soixantaine d'élèves, que les circonstances lui permettent de les trouver réunis à leurs heures d'étude, on peut lui suggérer de substituer à cette correction écrite une correction orale individuelle; à peine plus lente, elle est bien plus fructueuse. Dans un angle de la salle d'étude le professeur en tête à tête successivement avec chaque élève, lit devant lui sa copie respective; il lui indique les passages défectueux sans préciser la nature de la faute que l'élève s'essaie à découvrir lui-même; s'il n'y parvient pas malgré les suggestions du maître celui-ci la lui explique, mais le travail présent de l'un et de l'autre se réduit à la détermination des fautes. On devine combien ce court entretien offre d'avantages sur le monologue écrit du correcteur, comment l'élève peut y exprimer ses ignorances, ses doutes, ses curiosités parfois. Ce genre de correction qui oblige l'élève à la critique précise de son propre travail sous un guide

sûr mais exigeant est surtout possible dans les écoles normales et les petites écoles primaires supérieures dans lesquelles le nombre des élèves et les heures de surveillance attribuées à chaque maître en offrent les conditions matérielles.

Il reste à rendre compte des copies et à en faire la correction générale. On en connaît plusieurs systèmes. Le plus aisé et le plus inefficace consiste en la lecture des exercices par le maître, des plus mauvais pour confondre les maladroits et des mieux venus pour exciter l'émulation. Une heure ainsi est vite passée et perdue; les paresseux sont plus humiliés qu'instruits, et les plus habiles prennent volontiers trop de confiance en eux-mêmes; ils ne trouvent d'ailleurs aucune excitation à dépasser leur succès actuel. Peu d'élèves du reste écoutent cette lecture fastidieuse de copies dont les meilleures ne sont jamais vraiment bonnes; la malignité seule peut éveiller la curiosité générale.

Un deuxième procédé est plus en faveur; il est le lot des maîtres laborieux et brillants. L'essentiel en consiste en une leçon qui est la réfection complète du travail. Idées découvertes impromptu, plan ordonné, le tout fixé au tableau noir, questions du maître à lui-même et à tous, parole chaude et gestes persuasifs, c'est là le grand jeu. Lorsqu'il prend fin, le maître tout couvert de la poudre et de la sueur des combats pose un dernier : « Vous avez bien compris? » auquel les élèves cois d'admiration et de sécurité indolente répondent par une affirmation unanime. Les élèves sont fiers de leur maître; celui-ci se réjouit de l'attention générale et l'inspecteur, s'il en est un présent, note que le professeur est intelligent et actif et que la classe est vivante; animée, certes; pour être vivante, c'est une autre affaire. Sans doute chacun trouve quelque satisfaction en ce genre d'exercice; l'inspecteur se plaît à la verve du maître; celui-ci, qui a la conscience de s'être donné tout entier en ressent un légitime contentement; quant aux élèves cette méthode a toutes leurs préférences. Elle leur offre un spectacle et ne trouble pas leur quiétude : ils admirent et ils se reposent; une interrogation au vol les trouble à peine; leur réponse insuffisante n'est-elle pas aussitôt rectifiée par un camarade ou par le maître? Ils goûtent devant ce déploiement de travail intellectuel, le paresseux plaisir que donnent le

théâtre ou la conférence et cette fierté qu'on ressent à voir s'évertuer le prochain à notre intention.

Cependant si l'on reçoit les confidences de quelques élèves consciencieux et un peu clairvoyants, qu'on leur demande s'ils se sentent plus habiles après cette dépense de talent chez leur maître, si surtout l'on examine les exercices consécutifs à ces leçons doctrinales de composition, on est confus de constater une déperdition énorme entre l'effort et les résultats. C'est qu'en effet, dans cette sorte d'improvisation collective, malgré l'apparente collaboration des élèves, le maître ne fait, et il ne peut rien autre pour aboutir à un résultat rapide et cohérent, que suivre ses propres inspirations. Il est impossible de coopérer à trente ou soixante pour établir une composition bien ordonnée. Au fond le maître seul pense avec suite; il faut un entier aveuglement sur les autres pour croire au labeur utile d'une classe qui brode quelques pensées éparses, incohérentes et au petit bonheur sur le thème ourdi par le maître. Lors même que cette collaboration serait effective, elle ne serait que le fait d'un petit nombre d'élèves; les autres forment ces figurants sympathiques dont Renan dit qu'ils donnent plus d'ampleur au drame. Mais à regarder un maître qui pense, pense-t-on mieux soi-même? On dira : « cette leçon est un modèle et les enfants ont plus besoin de modèles que de critiques, elle contient la force de l'exemple qui est grande. » Mais quelle distance entre l'exemple et l'imitation! Et n'est-ce pas la marque d'un labeur maladroit que de produire peu avec beaucoup?

Ce qui fait les maîtres inhabiles c'est moins le manque de savoir que l'absence de pénétration psychologique; c'est par la connaissance de soi-même, par le souvenir précis et perspicace de ses propres progrès au temps des premières études, par la divination de l'état d'esprit des élèves et des vraies conditions intellectuelles du développement de l'intelligence qu'un maître peut devenir un peu clairvoyant sur les méthodes propres à son art. Or la vérité la plus générale peut-être sur le chapitre de notre formation intellectuelle et morale est que notre travail seul et non celui des autres nous instruit et nous élève. Exciter et diriger, le maître ne peut jamais faire autre chose, de quelque illusion qu'il se contente; mais nous vivons de plus en

plus sur la méthode de la substitution du maître à l'élève.

Il serait donc question pour les compositions littéraires de faire travailler les élèves plus que le maître et par suite de les faire profiter de leur propre effort bien guidé. Voici comment on peut procéder. Au début de la classe réservée à la rédaction le maître rend immédiatement aux élèves et sans préambule leurs copies, et il reçoit les nouvelles. Chaque élève se met aussitôt au travail. Il lit toutes les annotations et dans la marge qui lui est réservée, à l'aide de son dictionnaire et de sa grammaire, il inscrit les corrections nécessaires : « terme impropre » : il cherche le mot exact, « trop long », il abrège, etc... Pendant ce temps le maître exerce sur les copies qui viennent de lui être remises le premier contrôle dont nous avons parlé et il note celles qui devront être refaites. Il répond aux demandes des élèves inhabiles à comprendre ou à corriger leurs fautes sans fournir lui-même toutefois la correction; il ne fait jamais que préciser la nature de l'erreur; il soumet les cas les plus difficiles à la classe entière. En même temps par la revue attentive de quelques copies toujours prises au hasard il vérifie les corrections; ce contrôle lui montre qu'elles sont le plus souvent exactes, que l'inattention fait plus errer que l'ignorance et il se fortifie dans sa méthode d'exigence étroite.

La correction personnelle est terminée; chacun connaît et a rectifié ses erreurs. Mais pour s'en souvenir afin de s'en garder, chacun, sur son cahier de cours, en une partie réservée, copie l'annotation de tête qui, l'on s'en souvient, signale la faute la plus grave de l'exercice; de temps à autre le maître questionne les élèves sur leurs fautes essentielles qu'ils sont tenus de garder en mémoire. Quant à ceux qui retournent sans amélioration à des maladresses plusieurs fois signalées il est bon de leur faire copier en tête de leur exercice prochain sous le titre : « fautes à éviter » l'indication de leurs incorrections coutumières, en les punissant sans faiblesse si une seule de ces erreurs se trouve renouvelée.

A la fin de chaque copie, sous le titre : « Observations générales » le maître fait reproduire les conseils que la lecture des exercices lui a suggérés sur la composition ou la grammaire. Enfin chaque élève, à la fin de sa copie, sous le titre de « Cor-

rections grammaticales » énonce, puisées dans sa grammaire, les règles grammaticales qu'il a méconnues au cours de sa rédaction; par ce dernier travail, qui peut se faire sur-le-champ ou à l'étude, le cours de grammaire fait corps avec celui de composition littéraire sans perdre ailleurs son autonomie.

Le principe de ces exercices est de faire connaître à chaque élève toutes ses fautes, et de l'obliger à prendre de la peine pour les comprendre et pour les corriger. Cependant le maître en n'exerçant qu'un contrôle et au besoin une direction est dans son rôle naturel et bienfaisant : les élèves travaillent, il les éclaire et les guide. Dans une leçon d'une heure la moitié peut être consacrée à ces corrections. La demi-heure qui suit peut être diversement employée selon la nature de la rédaction; c'est le temps de confronter les copies avec un modèle. Mais la manière en dépend si étroitement de la méthode suivie dans le cours de français, des principes qui guident le maître dans le choix des exercices qu'elle peut être très diverse. Ce serait entrer dans l'examen de ces méthodes que de traiter maintenant cette question; cette étude dépasserait nos intentions actuelles.

L'ensemble de ce système ne diminue pas le travail du maître, mais il en atténue la peine en la rendant utile. Sans doute il n'est point de méthode qui permette de transmettre intégralement du maître à l'élève le savoir ou l'habileté, et celle-là ne prétend point inspirer des pages délicates à des esprits lourds ni même bien pensées à des intelligences à peine ouvertes. Mais l'expérience prouve qu'elle permet d'éveiller chez les jeunes gens tout l'effort possible, de les intéresser à leurs progrès en leur en faisant éprouver de très près les obstacles, et sinon de les rendre capables d'exprimer fortement des idées fermes, du moins d'énoncer des idées encore molles et lâches en une forme correcte et cohérente. Un tel procédé parvient à faire produire au bout de deux ans à des élèves d'école normale arrivés avec un bœuf sur la langue et tout embarrassés du jargon de leur village des copies de brevet supérieur de pensée faible et peu sûre mais sans une incorrection et ordonnées avec discipline. Or c'est toute l'espérance qu'on peut raisonnablement concevoir.

Elle sera légitime si l'on maintient à la base de la méthode une sévérité bienveillante mais continue. Cette exigence heurtera

ceux qui se sont laissé égarer par le régime d'indulgence systématique qui a pénétré la discipline intellectuelle comme la discipline morale des écoles; et pourtant sans sévérité le meilleur maître épuise en vain son talent et sa force. Pour bien enseigner le français, le savoir, l'habileté même ne suffit pas si un contrôle énervé laisse échapper l'élève dans la mollesse ; il y faut aussi du caractère, et les qualités de l'homme en cette matière qui peut paraître si spéciale ont exactement pour effet d'annihiler ou de faire fructifier les leçons du maître. Chez le professeur, c'est le maître qui enseigne, mais c'est l'homme qui élève et qui fait profiter.

SCHEID,
Professeur à l'École Turgot.

Le Rôle des professeurs de Langues vivantes dans l'Enseignement du français[1].

Un professeur qui n'a jamais fait partie de l'enseignement secondaire, qui n'a même jamais assisté à une classe de langues vivantes, ni dans un lycée, ni dans un collège, n'était peut-être pas désigné par sa compétence pour faire une conférence de pédagogie aux candidats à l'agrégation.

Tel est mon cas cependant; et j'aurais dû, par simple prudence, décliner une mission à laquelle je ne suis pas préparé par l'expérience. Ce serait plutôt à moi de vous écouter, et j'emploierais plus utilement l'heure que je dois passer ici avec vous en vous demandant de me faire part de vos observations, de tout ce que vous avez pu apprendre les uns et les autres durant les quelques semaines où vous avez, sous la direction de maîtres réellement experts et autorisés, commencé à manier l'intelligence des élèves et les méthodes officielles recommandées pour l'enseignement des langues vivantes.

Il est possible toutefois, qu'en chargeant les professeurs de Faculté de dire leur mot sur la question pédagogique à leurs propres étudiants et à ceux de leurs collègues, on ait voulu d'une part leur rappeler qu'ils avaient à former non seulement des érudits, mais aussi des professeurs; et d'autre part alimenter, exciter, renouveler peut-être, par la théorie pure, par l'abstraction, par l'*a priori*, les réalités de l'organisation actuelle.

En prenant les choses ainsi, je ne pouvais me récuser. Je

1. Conférence faite, à l'Université de Bordeaux, aux candidats à l'agrégation des langues vivantes.

resterai dans le domaine de la théorie, sans m'occuper de ce qui est, de ce qui se fait, qu'autant que je suis renseigné d'une façon certaine par des textes faisant foi, je veux dire les programmes.

Les programmes! Il est bien entendu que c'est aux programmes du baccalauréat que je fais allusion, puisque l'enseignement secondaire n'en a pas d'autres, divisé qu'il est en quatre sections, qui sont comme les quatre routes menant parallèlement et indifféremment au diplôme, preuve et souvent but suprême des études.

Les programmes me serviront donc de documents et même de thème; et ce sera à propos d'une question de méthode.

Il s'agit tout simplement de cette question : dans quelle mesure l'enseignement des langues vivantes peut-il et doit-il servir et être adapté à l'enseignement du français?

Je ne prétends pas vous apporter à ce sujet des vues bien neuves; je voudrais seulement affirmer une chose dont tous les professeurs de langues vivantes sont convaincus, mais dont il faudrait convaincre d'autres qu'eux : à savoir que leur rôle dans l'enseignement du français à leurs élèves d'anglais, d'allemand, d'espagnol ou d'italien, est beaucoup plus grand qu'on ne le croit généralement, et qu'il convient d'étendre ce rôle, de le leur confier d'une façon plus complète et surtout plus officielle.

Depuis quelques mois il est beaucoup question de la « crise du français ». Quelques-uns l'ont niée presque catégoriquement : voyez l'article publié par M. Brunot, professeur d'histoire de la langue française à la Sorbonne, dans la *Revue hebdomadaire* (nos des 14 et 21 janvier 1911). C'est que d'autres aussi avaient exagéré, voulant assurément signaler un mal qui leur paraissait évident, mais en même temps profiter de l'occasion pour attaquer certaines parties du corps enseignant, voire même certaines personnalités. Et cette arrière-pensée ne les a-t-elle pas induits à noircir le tableau? Vous connaissez le proverbe vulgaire : Qui veut noyer son chien l'accuse de la rage.

J'ai dit que je resterais dans l'abstraction. Je ferai donc abstraction de ce qui a pu être dit contre l'enseignement du français et ses résultats dans l'enseignement soit supérieur, soit secondaire, soit primaire. J'admettrai même qu'il n'y a rien de fondé dans le pessimiste des alarmistes; et je me contenterai, d'une

façon toute théorique, de chercher ce que vous pourrez faire, quand vous aurez charge d'âmes, pour empêcher que ce pessimisme ne soit justifié.

La crise du français, j'ignore donc et je veux ignorer si elle existe. Mais ce qu'il faut que nous sachions, pour y porter remède le cas échéant, c'est en quoi elle pourrait consister si elle existait.

Si elle existait, elle pourrait affecter, il me semble, trois formes. Elle pourrait se révéler d'abord par une tendance exagérée au néologisme; ou encore par la méconnaissance de la signification des mots français; ou enfin par l'emploi d'une syntaxe incorrecte. Il y a bien autre chose, le provincialisme, mais je n'y ferai allusion qu'en finissant, parce que c'est un point qu'il faut traiter à part et avec plus d'ampleur; et, en somme, il peut rentrer dans les trois points que je viens d'énoncer.

Si par hasard on comptait, parmi les fléaux qui ont atteint notre langue, l'ignorance ou l'inexpérience dans la composition, dans la rédaction, je veux bien en tenir compte et inscrire cela dès à présent, afin de voir si nous pouvons y porter remède. Mais c'est bénévolement. Car on peut savoir ordonner ses idées (et là est probablement tout le secret de la composition) et même les développer richement dans une langue peu française, ou encore dans une langue autre que le français; et, inversement, l'on peut s'exprimer correctement en ce qui concerne le vocabulaire et la grammaire, et ne savoir rédiger ni une dissertation d'agrégation, de licence ou de baccalauréat, ni un rapport technique, ni un article de journal. Mais il faut tenir compte des idées courantes, et admettre par conséquent que la crise du français peut encore se manifester par une semblable impéritie.

Les exigences peuvent aller plus loin. Il est possible que, par mauvais français, on entende mauvais style, c'est-à-dire platitude de l'expression, manque d'imagination, ou au contraire redondance, phrases ampoulées, obscures, indigestes. Comme j'admets en effet que de tels défauts soient contraires à l'esprit français et par conséquent au génie de notre langue, je veux bien voir encore ce que nous, professeurs de langues étrangères, nous pouvons faire pour en préserver des élèves.

Il y aurait aussi les idées. Car ce n'est pas tout de savoir les

mettre en ordre et les exprimer en bon français et en bon style. Il faut en avoir. Marquons donc aussi les idées. Et maintenant (car je crois que c'est bien tout), voyons si nous pouvons ou dans quelle mesure nous pouvons faire face à tous les périls qui nous menacent et qui peuvent constituer la crise du français.

Commençons par le néologisme. C'est la bête noire des professeurs de rhétorique... ou de première, dont vous êtes les alliés, et dont vous devez partager les haines. Cette bête noire a trois têtes. La première, c'est le mot étranger, le mot anglais, espagnol ou allemand. On est plus indulgent pour le mot italien, parce que, sans doute, l'italien, c'est la langue de la musique, et que la musique, c'est la langue des dieux. Le mot espagnol jouit de quelques privilèges, mais à condition de ne figurer que comme bouffon. Lorsqu'il vient sous la plume d'un écrivain ou plus généralement de quiconque, c'est pour quelque drôlerie; sans compter qu'on l'écorche presque toujours un peu : *tra los montes*, comme disait Théophile Gautier, *plazza de toros* (avec deux *z* et l'accent sur les finales), *alcade* (c'est-à-dire *alcalde*), *pronunciamento, olla podrida, caramba !* Tout cela n'est pas bien dangereux. Le mot allemand lui-même ne l'est guère plus, et en tout cas n'est guère plus redouté, parce qu'il n'est pas sympathique ; et la tentation n'est pas grande de s'en servir, si ce n'est entre philosophes. Mais il y a le mot anglais, qui, lui, est véritablement envahissant, et depuis longtemps. Mais remarquons que c'est surtout dans la langue des sports; et le mot *sport* lui-même, puis-je faire autrement que de l'employer, tellement il est courant et impossible à remplacer? Il faut bien garder aussi *foot-ball, cross-country*, *tennis*, *cake-walk*, *raid*, *record*, sans oublier le *flirt*, qui est aussi un sport. Et aussi *plum-cake*, *pudding*, *sandwich*, *beefsteak, rumsteak* et *roastbeef*, puisque nos cuisinières les emploient et n'en comprendraient pas d'autres.

Je sais bien que, parmi ces mots anglais devenus d'un usage courant, quelques-uns ont leur équivalent en français. Le *bookmaker*, c'est un teneur de livres; et *flirter*, outre qu'il n'est qu'une graphie anglicisée du mot français *fleureter*, pourrait être remplacé par *coqueter*; mais, pour ce dernier, le mot dégoûterait de la chose : ce serait trop ridicule, et, au surplus, le substantif *flirt* n'est pas aisément traduisible. Enfin, certains de ces mots

indiquent des choses ou des idées un peu spéciales, anglaises ou américaines, auxquelles notre vocabulaire est inadéquat. Il n'est pas jusqu'au mot *business!* qui, tout en correspondant à notre mot *affaire*, n'ait l'avantage de désigner pour nous les affaires conçues et menées à l'anglaise. Il en est de ce mot et de bien d'autres comme de l'italien *combinazione*, qui dit bien autre chose que le français *combinaison*. Il faut donc accepter ces mots. Je dirai même qu'il ne faut pas craindre de les employer. Seulement je voudrais qu'on ne les employât pas à contre-sens, et ensuite qu'on leur laissât le plus longtemps possible leur physionomie, c'est-à-dire leur pronociation anglaise, et que par exemple on ne prononçât point *flirt* avec un *i*, mais *flert*. Ce serait le meilleur moyen de les empêcher de devenir français. Ce ne seraient pas des citoyens, des nationaux, mais seulement des régnicoles, comme on disait jadis de ces étrangers auxquels le roi accordait le libre séjour parmi nous. Si l'on avait toujours prononcé *flert*, on n'en serait pas venu à *flirter*, qui est un monstre, n'ayant jamais été anglais, et n'étant pas encore français.

Après l'anglais, qui s'en serait douté? l'arabe. Lisez un journal d'aujourd'hui : « Un rekkas annonce que la mehalla du makzen a été attaquée près de la casbah; un goum est parti du souk avec cent meharis pour la soutenir. La harka est tombée sur les mokhazenis et a tué le caïd... » Je n'invente pas : j'arrange seulement, sans me charger d'expliquer. Il est clair que l'enseignement de l'arabe va devenir une nécessité absolue, pour peu que cela continue.

Mais lisez un compte rendu de courses de taureaux, ou de concours hippique, ou de partie de *foot-ball* dans un journal français : c'est bien toujours la même chose. Les substantifs, et parfois même les verbes, sont presque tous ou espagnols ou anglais. Si l'on ne peut emprisonner les rédacteurs sportifs pour des faits pareils, il faut au moins interdire aux élèves de les prendre pour modèles dans leurs compositions littéraires; et si le professeur de français peut beaucoup à cet égard, celui d'anglais ou d'espagnol, ou d'arabe, n'aura pas moins d'influence, puisqu'il habituera les élèves à n'employer les mots étrangers qu'opportunément, à en savoir le sens, à en respecter la prononciation, par conséquent à les considérer toujours comme anglais,

espagnols ou arabes, et non comme des mots de la langue nationale, ce que les malheureux pourraient bien arriver à faire.

En somme, le vrai danger n'est pas dans l'importation de mots étrangers, qui ou bien garderont leur physionomie non française, ou bien s'assimileront comme se sont assimilés bien d'autres (exemple *redingote*, qui a trop sacrifié de son orthographe et de sa prononciation anglaises pour ne pas être naturalisé de droit). Le danger est plutôt dans l'emploi et la création de mots ou de tours imités des autres langues. On voit maintenant dans les journaux des phrases de ce genre : « La situation est inchangée », ou « Situation inchangée ». On a fait *inchangé* sur *unchanged*. C'est du franco-anglais télégraphico-économique. « La situation n'a pas changé » contient quelques mots de plus ; et, à tant par mot, c'est à considérer. Mais les rédactions de périodiques devraient bien traduire en français avant de livrer à l'imprimeur. J'en dirai autant de l'emploi insolite et inconsidéré du passé simple au lieu du passé composé. Celui-ci coûte le double, et l'on comprend que le simple soit préféré pour la rédaction d'une dépêche. C'est d'ailleurs assez conforme aux habitudes de la langue anglaise. Mais ce n'est pas une raison pour faire violence à notre langue, qui n'admet plus le passé simple que dans certaines conditions. Le professeur pourra expliquer que le français et l'anglais n'emploient pas les deux temps de la même façon, et que ce qui est reçu dans une langue ne l'est pas toujours dans l'autre. Il leur inspirera la méfiance de l'exotisme dans la construction, le pire des néologismes.

La deuxième tête de la bête noire, c'est le mot argot, qui envahit la langue familière, celle des cours de récréation, en attendant de passer dans les classes. Il y a surtout ce verbe très français d'ailleurs, et dont l'abus seul est répréhensible, *ficher*, ou *fiche*, et son équivalent, d'un degré au moins plus bas, un verbe de six lettres de la quatrième conjugaison, lequel fait exception à cette constatation douloureuse des grammairiens, que cette conjugaison et la troisième sont des conjugaisons mortes. Il est devenu le verbe par excellence, le signe de mainte action transitive, intransitive ou réfléchie... Le professeur de langues vivantes, ayant toujours soin de faire sentir aux élèves les nuances qu'ont entre eux les verbes de la langue qu'ils enseignent, les habi-

tueront peut-être à comprendre que tous ces verbes ou presque tous ont en français des équivalents précis autant qu'élégants, et qu'il est fâcheux de ne pas les employer : *faire*, *donner*, *mettre*, *rendre*, *imposer*, *appliquer*, *remettre*, *commettre*, *jeter*, *lancer*, *envoyer*, *confier*, *exécuter*, *arranger*, *lever*, *se moquer*, *se gausser*, etc.

La troisième tête, c'est le mot à la mode, créé par un écrivain, un journaliste, un revuiste, un député ou un ministre. Celui-là, aucun inconvénient à ce qu'il prenne sa place dans nos lexiques, s'il signifie quelque chose, surtout s'il signifie quelque chose de nouveau, ou s'il apporte une nuance, une acception non encore exprimée. Ce qu'il faudrait seulement, c'est qu'on ne l'employât pas à tout propos : tel le mot *mentalité*. Un article de journal, ou une copie d'élève peut être fort bien sans que ce mot y paraisse. Le professeur de langues vivantes, en dressant les élèves à donner à chaque mot son sens exact, les accoutumera, ici encore, à ne pas remplacer indistinctement les mots de la langue française par le vocable en vogue; et cette troisième tête, de toutes la plus menaçante, ne menacera plus de tout dévorer.

J'arrive tout naturellement ainsi à parler de la seconde forme que peut affecter la crise du français. Précisément parce que les mots nouveaux, étrangers ou non, ont pour nous un attrait si vif, nous en venons à oublier le sens de ceux qu'employaient nos pères. La connaissance du français ne sera bientôt plus qu'une connaissance historique, une science, une érudition, et non une pratique. C'est déjà à moitié vrai. Combien de contre-sens commettons-nous sans nous en douter quand nous lisons Molière, La Bruyère, La Fontaine! Inutile d'insister pour ceux-là : avec eux, nous avons parfaitement conscience de ne pas comprendre toujours. Et je ne parle pas de Montaigne, encore moins de Rabelais! Mais Fénelon lui-même, dans sa *Lettre à l'Académie*, un texte bien classique et qui ne date pas de deux siècles, je suis sûr que pas un élève, sans les explications de son professeur, n'en comprendrait dix lignes de suite. Il nous faut souvent le traduire pour bien saisir ce qu'il veut dire. Prenons comme exemple le fameux jugement sur Molière :

« Il faut avouer que Molière est un grand poète comique. Je ne crains pas de dire qu'il a *enfoncé plus avant* que Térence dans

certains caractères; il a *embrassé* une plus grande variété de sujets; il a peint par des traits *forts* tout ce que nous voyons de *déréglé* et de ridicule... Ces caractères méritaient sans doute d'être *traités suivant les mœurs* des Grecs et des Romains... Il se sert des *phrases les plus forcées* et les moins naturelles... Mais quoiqu'on doive *marquer* chaque passion *dans son plus fort degré* et par ses traits les plus vifs... Une autre défaut de Molière, que beaucoup de *gens d'esprit* lui pardonnent et que *je n'ai garde* de lui pardonner, est qu'*il a donné un tour gracieux* au vice... Je soutiens que Platon et les autres législateurs de l'antiquité païenne n'auraient jamais admis dans leurs républiques *un tel jeu sur les mœurs.* »

Autant de phrases, qui, sans être mystérieuses, ont pourtant besoin d'explications pour le sens à donner à certains mots, à certaines expressions ou constructions, et, en somme, d'une traduction en français moderne et courant. Je sais que les professeurs de français s'y emploient. Mais c'est là surtout qu'ils ont un auxiliaire dans le professeur de langues vivantes. Il y a bien des chances, en effet, pour que l'élève, lisant le texte de Fénelon, soit persuadé qu'il comprend, puisque c'est du français. Que de peine pour lui faire comprendre qu'il ne comprend pas! Je ne crois pas que le professeur de français suffise à cette tâche. Au fond, l'élève est convaincu, *in petto*, que le commentaire est oiseux, inutile, sinon ennuyeux, et que le maître s'y livre pour remplir l'heure de la classe, ou bien tout simplement parce qu'il le croit plus inintelligent qu'il n'est. C'était du moins notre avis, notre *mentalité* à nous, quand nous étions sur les bancs. Mais supposez (je ne crois pas la supposition subversive) que le professeur de langues vivantes veuille faire traduire en une langue quelconque, mais intelligible, ce morceau de Fénelon ou tel autre morceau tiré de nos classiques... C'est alors que les difficultés apparaissent! C'est alors qu'on s'aperçoit qu'avant de traduire en une autre langue il faut d'abord traduire en français d'aujourd'hui! C'est alors, par conséquent, que l'on apprend du français. Le thème, puisque c'est ainsi qu'on appelle cet exercice, ne sert pas à l'étude des autres langues seulement, mais aussi et d'abord de la nôtre.

Il en va exactement de même de la version. Là, il ne s'agit plus

du français tant soit peu oblitéré qu'est celui de nos classiques, mais du français contemporain, exclusivement. Or, le français contemporain, le français que nous lisons, que nous écrivons, que nous parlons, si c'est sans de bien grands efforts que nous l'apprenons, puisqu'il entre dans nos esprits comme l'air dans nos poumons, la qualité peut en être fort variable. Tel le parle correctement, clairement, avec goût; tel autre paraît ignorer qu'il y ait des règles communément reçues, admises par l'usage ou imposées par les grammaires, et ne se soucie ni des obscurités, ni des impropriétés, ni de l'entortillement de la phrase, ni d'une construction louche, ni des superfluités. Le premier a le secret, l'autre ne l'a point. Or, ce secret, s'il y a des êtres disgraciés qui ne peuvent arriver à rien en connaître, d'autres en savent quelque chose, et c'est généralement grâce à l'étude, à la lecture des bons modèles, à l'exercice personnel enfin.

Cet exercice consiste naturellement à écrire, et aussi à parler en français, à se faire corriger, et à se plier aux observations faites. De là l'utilité, la nécessité du devoir, ou du discours français, ou de la dissertation française (le nom ne fait rien à l'affaire), et je n'ai pas à insister. Mais en présence d'un texte à traduire oralement ou par écrit, comme ce n'est pas seulement l'intelligence du texte qui nous arrête, et que, bien souvent, tout en comprenant, nous nous trouvons embarrassés pour trouver un équivalent à un mot, à une expression, à un tour, n'est-il pas vrai que cette hésitation, cette recherche, est la meilleure des gymnastiques, et que les petites trouvailles, les petits triomphes qui s'en suivent formeront à la longue dans notre esprit un acquit, une réserve précieuse, et nous faciliteront le maniement de notre langue?

Il est clair que, pour cet apprentissage tout pratique, le thème est le complément tout indiqué de la version. Car le choix des textes à mettre dans une autre langue peut aussi bien porter sur un auteur contemporain, sur un livre d'hier, et rien ne peut mieux enseigner les ressources, les habiletés, les procédés de nos écrivains (faites l'expérience, si vous ne l'avez déjà faite, avec du Flaubert ou de l'Alphonse Daudet). Et rien ne peut mieux nous habituer à y recourir nous-mêmes.

Je fais une singulière chose en ce moment : rien de moins

que le panégyrique du thème et de la version à coups de dictionnaires ou à livre ouvert. Et je sais que de tels exercices ont des adversaires. Je reconnais même qu'ils peuvent avoir des inconvénients. Mais ces inconvénients n'existent, à mon sens, qu'au point de vue de la langue étrangère à apprendre; et encore, il y aurait bien des avantages compensatoires, si l'on voulait les trouver. En tout cas, c'est à ce point de vue que se placent exclusivement les adversaires. Or, je me place au point de vue de l'étude du français.

Une des causes que l'on a mises en avant pour expliquer la crise du français, c'est, vous ne l'ignorez pas, l'abandon des études latines. Le latin, dit-on, est indispensable pour bien connaître le français, par la raison toute simple que le français vient du latin. Il y a là une exagération et une inexactitude. Le français vient du latin, nul n'en doute. Mais de quel latin? De celui que nous lisons dans Cicéron, Virgile et Horace? Non; du latin que parlaient les soldats de César et des empereurs, presque tous des barbares; puis les colons, qu'il serait bien naïf de considérer comme accourus directement de Rome même. Et c'est ce latin-là, écorché par les Gaulois des bords de la Seine, ensuite par les Germains accourus au v[e] siècle, qui est devenu le français. Et si l'on retrouve dans notre langue un fonds de latin qui fait à peu près toute sa richesse, ce n'est qu'un fonds de vocabulaire et de morphologie, dans une forte proportion barbarisé. Mais la syntaxe, si originairement elle s'explique à travers les constructions archaïques de la *Chanson de Roland* ou d'*Aucassin et Nicolette*, par les habitudes du latin, ce n'est certainement point toujours par celles du latin que nous enseignent Lhomond et ses successeurs. Qui ne s'est rendu compte, au surplus, de la différence? Qui ne sait que le génie des deux langues n'est pas le même? et que, par conséquent, savoir l'une, ce n'est pas savoir l'autre, ni une condition indispensable pour la bien savoir, la savoir pratiquement s'entend; car s'il s'agit de l'histoire de la langue, c'est une autre affaire.

Je conteste donc que, pour savoir le français, il faille d'abord savoir le latin. Je conteste même que la connaissance du latin en elle-même soit d'une bien grande efficacité pour l'apprentissage du français. Et pourtant, je dois reconnaître que l'étude

du latin est une chose excellente pour ce même objet. Mais je distingue. La connaissance (bonne en soi, naturellement) n'est pas indispensable; l'étude, elle, est excellente, elle est efficace. C'est que cette étude se fait suivant une certaine méthode, et cette méthode est bonne. Cette méthode, sur quoi repose-t-elle? Précisément, aujourd'hui du moins qu'on a abandonné le discours latin, sur le thème et la version, sur ces deux exercices dont j'essayais tout à l'heure de faire ressortir l'utilité.

Mais cette méthode, si on l'applique aux langues modernes, cesse-t-elle *ipso facto* d'être favorable à l'étude du français? Pas le moins du monde. Qu'il s'agisse de latin, ou d'anglais, d'allemand ou d'espagnol, l'effort n'est-il pas le même pour trouver ces équivalences qui font parfois le désespoir, mais aussi la joie du traducteur? Ce qu'il faut donc, quelle que soit la langue enseignée, c'est faire faire des thèmes et des versions, par écrit et oralement.

Des thèmes, des versions, les élèves qui étudient le latin en font. Sur les quatre sections qui composent aujourd'hui l'enseignement secondaire, il y en a trois où le latin figure parmi les matières du programme; et les épreuves correspondantes sont une version latine à l'écrit et une explication latine à l'oral. Une section, celle de latin-grec, comporte en plus une version et une explication grecques. Bien que le thème ne figure pour aucune au programme, il a sa place parmi les exercices scolaires, parce qu'il est un moyen classique et consacré d'apprendre le latin, et que, pour faire une version latine, il faut bien savoir un peu de latin. Mais occupe-t-il toute la place désirable? Je n'en sais rien. Je me borne à affirmer de nouveau que ce n'est pas seulement pour l'étude du latin qu'il est utile, mais aussi pour celle du français, et par conséquent à réclamer qu'on ne le relègue point parmi les vieilles gymnastiques aujourd'hui délaissées, avec les trapèzes, les anneaux et les barres parallèles.

Mais voici une section, la quatrième, où le latin est inconnu, et dans le programme de laquelle je ne vois ni version latine (et par conséquent, à coup sûr, ni thème latin) ni version anglaise, allemande, espagnole ou italienne. Voilà donc des élèves qui peuvent n'avoir jamais traduit le moindre morceau d'une langue

quelconque en français par écrit. Et ce sont nos futurs ingénieurs, nos futurs commerçants et industriels, nos futurs officiers. Il est même possible que ce soient de futurs professeurs. Ils sauront l'anglais, l'allemand, voire l'espagnol ou même l'italien. Sauront-ils le français? J'ai perdu ma peine s'il n'est pas vrai *a priori* qu'ils le sauront moins bien que leurs camarades des autres sections, par la bonne raison qu'ils l'auront beaucoup moins étudié, qu'ils ne s'y seront pas autant ou aussi efficacement exercés, qu'ils auront négligé une méthode avantageuse et féconde. Ils auront fait des discours français, c'est vrai. Mais ils n'auront pas connu les affres de la traduction; ils ignoreront ce qu'il en coûte pour trouver le mot juste, le tour convenable. S'ils le trouvent sans cela et d'eux-mêmes, tant mieux! c'est qu'ils sont bien doués, c'est qu'ils ont du talent, c'est qu'ils ont du génie; et peut-être, probablement même, y aura-t-il parmi eux de grands écrivains. Mais comme ce sera le plus petit nombre, et que les méthodes scolaires sont établies pour les élèves d'intelligence ordinaire, de ressources moyennes, de pareilles exceptions ne sont pas des raisons.

Il faudrait donc que les élèves de la section sciences-langues vivantes fussent tenus de faire à l'écrit pour le baccalauréat une version de langue vivante.

Il faudrait aussi que, dans cette section, le thème de langue vivante figurât, sinon au programme des épreuves écrites, du moins à celui des épreuves orales; et, en tout cas, qu'il eût une place importante dans les exercices scolaires.

Et en attendant ce remaniement sans doute difficile et lointain des programmes, il faudrait au moins que le professeur s'inspirât de ces considérations et y fût encouragé.

Vous voyez, Messieurs, quels services vous pouvez rendre, vous, professeurs de langues vivantes, pour l'enseignement du français. Mais pour remédier à la crise qui, dit-on, nous menace, il y a encore trois points sur lesquels votre concours sera précieux. Je les ai énumérés en commençant : ce sont la composition, c'est-à-dire l'ordonnance, ou, comme disait Buffon, l'ordre que l'on met dans ses idées; puis le style, c'est-à-dire la simplicité, l'exactitude, la justesse, l'éclat modéré et le coloris approprié; enfin les idées.

Il me semble que la composition en langue étrangère vous donne l'occasion de faire beaucoup à ce triple égard. Si la composition latine a jamais servi à quelque chose, c'est à donner l'habitude de la composition, la facilité dans l'invention, le goût dans l'expression. C'est encore à cela, sans doute, que sert la composition française. Mais la composition française est généralement une composition littéraire, dans l'élaboration et la valeur de laquelle entrent en ligne de compte la connaissance des chefs-d'œuvre, des grands faits historiques, une petite somme d'érudition en un mot, et aussi certaine faculté de juger d'une façon plus ou moins personnelle les livres et les écrivains, toutes choses qu'on ne demande point dans la composition de langues vivantes. Celle-ci est plus formelle, en ce sens que ce sont surtout les qualités de la forme qu'on y apprécie, le fond étant toujours d'une nature trop élémentaire pour qu'on puisse y ajouter beaucoup d'importance. Et, par forme, je n'entends pas seulement la qualité de la syntaxe, du vocabulaire, tout ce qui concerne la langue maniée par l'élève, mais bien précisément aussi la bonne ordonnance des développements, la bonne tenue et l'aisance du style (en ayant égard, bien entendu, aux difficultés), c'est-à-dire, par exemple, le soin d'éviter des répétitions, des cacophonies, des longueurs, des obscurités, des équivoques, des trivialités, des incohérences, toutes ces petites et multiples horreurs qui pullulent dans les copies de baccalauréat, et dont les devoirs journaliers ne sont probablement pas exempts.

Assurément, c'est aussi et d'abord le rôle du professeur de français que de leur faire la guerre; mais il a, lui, autre chose à faire encore. Il a tout un programme d'histoire littéraire, ou du moins, soyons exacts, toute une suite d'auteurs à faire connaître, juger, comprendre et apprécier. Il a, en un mot, tout un ensemble de connaissances à enseigner, tout un domaine à révéler et à exploiter. Le professeur de langues vivantes, lui, a surtout à s'occuper de la forme. Sans doute, il devra faire connaître le pays dont il enseigne la langue, quand ce ne serait que pour avoir des sujets de conversation et d'exercices. Il devra aborder toutes sortes de sujets plus ou moins scientifiques, parler de géographie, de physique, d'astronomie, de médecine, d'agriculture, de maçonnerie, que sais-je? Mais ce ne sont là pour lui que

des thèmes, qu'il n'a du reste pas à approfondir. C'est le vocabulaire et non la technique de toutes ces techniques qu'il a à enseigner. Et comme il n'a pas affaire à des perroquets, il faut bien l'employer, ce vocabulaire, à quelque chose, et faire des phrases; et comme ces phrases, pour avoir quelque intérêt, doivent rouler sur un sujet donné, il faut bien, au moins quand il s'agit d'un devoir écrit, que ce sujet présente une certaine consistance, qu'il soit susceptible de développements, qu'il offre une matière assez abondante aux facultés d'invention, d'imagination, d'observation. C'est-à-dire que forcément l'élève, en face d'un devoir de langues vivantes, aura à trouver des idées, et que par suite, dans une mesure qui dépend du sujet donné, de l'élève et du professeur, tous les desiderata que nous avons formulés en dernier lieu se trouveront comblés.

Dans une mesure qui dépend du professeur, ai-je dit. Avais-je besoin de le dire? Peut-être, si le rôle que j'attribue au professeur de langues vivantes dépasse la conception qu'il pouvait s'en faire jadis. En tout cas, il doit être préparé à le bien remplir. Et tout d'abord, qu'il connaisse aussi à fond que possible le français. Pour cela, qu'il étudie de près les classiques; qu'il pratique cette étude des textes que recommande La Bruyère. Qu'il consulte Littré et les lexiques plus modernes. Qu'il connaisse enfin l'histoire de notre langue. Cela pour la partie érudite. Qu'il s'applique aussi à n'employer que du français qui soit véritablement du français, et non le français plus ou moins particulariste de telle ou telle province; qu'il évite les mots et les tours qu'on n'emploie pas à Paris; qu'il soit en mesure de mettre en garde les élèves. Car je me demande si la crise du français n'est pas un peu la revanche de la province sur Paris. Il y aurait beaucoup à dire là-dessus, mais je préfère ne pas insister. Ce sera peut-être le thème d'une autre conférence dont vous n'êtes pas personnellement menacés, et qui sera pour vos successeurs. Car c'est à eux, bien entendu, que je pense, et non à vous.

Mais en dehors de cette connaissance érudite et pratique du français, le professeur de langues vivantes a besoin d'une forte culture générale qui fasse de lui un homme de goût, capable de donner des leçons de bon goût à ses élèves. Cette culture, où la trouvera-t-il plus assimilable à son esprit que dans le commerce

de notre littérature? Chez les étrangers, il trouvera des idées originales, intéressantes, puissantes, des formes curieuses et chez nous inédites. Mais pour ce qui est du goût, de la mesure, c'est encore chez nous qu'il les trouvera le plus sûrement. Et c'est de nos idées françaises de goût, de mesure et d'ordre, qu'il s'inspirera pour corriger les copies en langue étrangère au point de vue de la rédaction et du style.

Nous avons connu dans nos régions de ces professeurs de langues vivantes qui ne connaissaient guère que la langue qu'ils enseignaient. C'était par exemple d'anciens carlistes réfugiés, auxquels on abandonnait l'enseignement alors considéré comme le moins important de tous, celui de l'espagnol. Qu'ils dorment en paix! Sans regretter l'hospitalité que leur donnèrent nos lycées ou nos collèges, nous pouvons dire que le résultat de leur enseignement ne fut jamais en raison directe de leur ignorance du français.

Aujourd'hui, nous n'aurions plus ces débouchés à leur offrir. C'est que nous comprenons que, pour enseigner une langue étrangère, il faut savoir la langue de ceux à qui on enseigne. Je parle d'un enseignement convenable, sérieux, intégral; car, pour apprendre à dire en anglais « Donnez-moi du pain, rendez-moi la monnaie », ce n'est pas la peine d'aller au lycée. Si tel était le but, l'idéal, tout ce que j'ai dit serait vain et sans objet.

Heureusement, je ne le crois pas. L'enseignement secondaire n'a pas seulement pour programme de munir les jeunes gens de connaissances pratiques et directement utiles, que les affaires, les études subséquentes, la vie même tout simplement leur enseigneront dans le détail; il leur promet, il leur doit, et il leur donne autre chose avec : une certaine éducation intellectuelle, certains principes, je dirais volontiers certain savoir-vivre qui leur fera respecter, aimer, apprécier les choses de l'esprit, en vertu d'habitudes et de traditions bien françaises, et qui perpétuera, dans les nouvelles générations, l'esprit français.

GEORGES CIROT,
Professeur à l'Université de Bordeaux.

L'Enseignement de la Musique dans les Écoles.

(A propos d'un Rapport de Bourgault-Ducoudray [1].)

L'art musical et l'école populaire viennent de perdre, en la personne du Maître Bourgault-Ducoudray, un apôtre ardent, particulièrement écouté et aimé. Il nous a été demandé d'analyser ici, à titre d'humble hommage à cette grande mémoire, le rapport, d'une si haute inspiration, que le Maître vénéré avait été prié de remettre naguère à M. le sous-secrétaire d'État aux Beaux-Arts, — en qualité de Président d'honneur de la Fédération musicale de France, — sur l'importante et délicate question de l'enseignement du chant dans les écoles.

Sur le vœu que l'auteur de ce document voulut bien exprimer dans une lettre qui nous a été communiquée, nous devons faire cette analyse en y ajoutant les observations que notre expérience professionnelle nous suggérera et en la confrontant avec le travail que présenta au Congrès de la Fédération, sur cette même question de l'organisation du chant dans l'enseignement, l'un des plus fidèles disciples de l'illustre défunt, M. Gravrand, professeur aux Écoles Normales de Vannes, — le Maître ayant jugé que « ce travail très complet et bien documenté, digne de félici-

1. Excellent musicien, compositeur distingué, professeur émérite, M. Bourgault-Ducoudray, qui vient de mourir, s'était toujours vivement intéressé aux questions d'enseignement. On lui doit de remarquables rapports sur l'organisation de l'enseignement musical. Son cours au Conservatoire sur l'histoire de la musique, ses travaux de musicologie, attestent la valeur du maître. Aussi bien son ambition était-elle de communiquer à ses élèves son zèle et sa foi : à cet égard ses leçons à Fontenay-aux-Roses ne furent pas moins fécondes que celles du Conservatoire. Et son « Répertoire de Fontenay » est un ouvrage classique qui conservera sa mémoire chez de nombreuses générations d'écolières et de professeurs.

tations et d'éloges, mettait fort heureusement au point des réalisations souhaitables les idées qu'il s'est efforcé toute sa vie de faire prévaloir ».

Nous prions le lecteur de vouloir bien observer que nous n'avons d'autre qualité, pour lui soumettre la présente étude, que celle de bien connaître la pensée de M. Gravrand, notre distingué collaborateur, en même temps que la situation des écoles primaires relativement à l'enseignement du chant, et d'avoir été désigné à ce double titre, comme rapporteur de la question.

I

L'effort de la Fédération musicale de France et de son éminent Président d'honneur se rapporte à ce mouvement général que de généreux et clairvoyants esprits ont suscité, ces dernières années, par tout le pays, de concert avec les pouvoirs publics, dans le dessein de « faire participer plus largement la nation aux salutaires jouissances de l'art ».

« Le droit à ces nobles jouissances est un droit sacré,... écrit M. Bourgault-Ducoudray. Il existe chez l'homme, à côté des besoins physiques, des besoins moraux, des aspirations vers le Beau, vers l'Idéal... Il faut satisfaire ces tendances supérieures... Il en résultera un accroissement de bonheur et de noblesse pour la masse entière de la nation. »

« L'art est une des conditions de la vie humaine, observe à son tour M. Gravrand, citant Tolstoï... c'est un moyen d'union entre les hommes... il est indispensable à la vie de l'humanité et à son progrès dans la voie du bonheur. »

Et l'on pense, en méditant ces fortes paroles, que si la culture des sentiments d'art venait à être généralisée dans notre démocratie, — ce qui ne serait après tout qu'une mesure de justice sociale, — il en résulterait peut-être tout d'abord, par le fait que les âmes rechercheraient davantage les joies esthétiques, moins de violence et d'âpreté dans la poursuite des satisfactions matérielles.

S'il est vrai que l'homme des champs, tout à ses intérêts, demeure, autant que jamais, insensible aux beautés de la nature; que l'ouvrier des villes, « occupé à ruminer sa misère, ne chante

plus, comme naguère, en faisant son travail, la romance où se dilatait son âme », il faut convenir que la campagne entreprise en vue d'introduire *l'art à l'école*, pour le faire pénétrer par là au cœur de la démocratie, répond à un besoin social de première urgence. Mais il convient de reconnaître également avec M. Bourgault-Ducoudray que « ce n'est point assez de répandre dans ce but le goût de l'art dans les écoles primaires.... Il faut que les fils de la bourgeoisie soient initiés, eux aussi, aux belles œuvres dont la connaissance doit se lier intimement à leurs études de haute culture littéraire et scientifique ». C'est que l'inaptitude à sentir la beauté, l'indifférence à toute forme d'art ne se constatent pas seulement dans le peuple, hélas! mais aussi chez beaucoup de ceux que leur haute culture désignerait pour lui communiquer le goût des belles choses. L'enseignement de nos écoles, que les nécessités de l'ordre économique nous ont obligé à faire positif et rationnel, le délaissement dans lequel est généralement tombée la poésie auprès de la jeunesse contemporaine, la passion trop exclusive, chez cette jeunesse, des exercices de force ou de vitesse : foot-ball, bicyclette, automobile... tout notre système d'éducation scolaire et sociale, il faut bien le dire, tend un peu à glacer les esprits et à les détourner de l'observation et de l'étude des formes idéales de la beauté; et cela apparaît manifestement dans cet instrument d'art par excellence, *la langue française*, que nos candidats de toute catégorie ont rendue, dans leurs compositions, sèche, inexpressive et décolorée. Comment retrouver, sous cet épaississement musculaire et moral, la fibre des sentiments délicats et comment la faire vibrer au contact de la pure et simple beauté?

*
* *

MM. Bourgault-Ducoudray et Gravrand pensent qu'entre les arts accessibles à la masse, le chant — spécialement le chant choral — est particulièrement propre à assurer ce résultat, en éveillant dans l'âme humaine cet instinct d'art, cette disposition *intime* sans laquelle toutes les formes extérieures de la beauté ne sauraient toucher la généralité des hommes. « Quelle autre force, mieux que le grand art, s'écrie le Maître, peut satisfaire à ce

besoin?.... La musique apparaît non seulement comme un art doué d'une puissance suggestive presque illimitée, mais (*par le chant choral*) comme une manifestation humaine d'une indicible grandeur. »

« La plus délicate des charités, observe de son côté M. Gravrand, serait celle qui s'efforcerait d'éveiller, par la musique, le *sens du beau* chez les malheureux et les déshérités. »

A ceux qui objecteraient que l'on s'illusionne à l'égard de ce qui peut être obtenu, en matière d'art, même par le recours à la musique, MM. Bourgault-Ducoudray et Gravrand répondent que les Suisses, les Belges, les Anglais, les Allemands ont montré les progrès qu'un peuple entier peut réaliser, dans l'ordre de la culture musicale et de l'art en général, simplement par la méthode et la continuité de l'effort, et ils ajoutent que les résultats ont été les mêmes chez nous, chaque fois que le même effort a été tenté sur quelque point du pays.

Quant aux bienfaits de la musique, non seulement comme initiatrice des esprits aux autres arts, mais comme force morale, sociale et patriotique, ils ne sauraient guère être révoqués en doute, après tous les témoignages cités par nos auteurs, et dont le plus impressionnant est peut-être l'appel, vibrant de sympathie et de confiance, que M. Buisson adresse au paysan de France.

On connaît le beau passage qui contient cet appel :

« Oui, Jacques Bonhomme, nous voulons que ton fils apprenne à chanter. Et pourquoi ne l'apprendrait-il pas? Est-ce que par hasard les arts sont un privilège de grands seigneurs? Est-ce que tu crois que tes enfants n'y ont pas droit? ou qu'ils ne sont pas capables de goûter les belles choses? Est-ce qu'ils n'ont pas une âme comme les autres et, tout comme eux, des joies et des peines à exprimer? Est-ce que leur carrière ne sera pas assez dure pour qu'ils aient besoin, eux aussi, de tout ce qui console, de tout ce qui charme, de tout ce qui relève et de tout ce qui aide à vivre? Va, tu ne sais pas si quelque jour ce ne sera pas un de ces refrains d'enfance, appris à l'école, qui soutiendra ton fils à l'heure du danger, qui lui rappellera son devoir et le préservera de la défaillance. »

Que la musique puisse être appliquée au mal, c'est le sort de tout art et de toute science, mais l'influence qu'elle exerce sur les

âmes est, en définitive, profondément salutaire. Elle les élève, les épure et les met à même de communier entre elles dans les sentiments nobles et désintéressés. « Lorsque les voix se confondent dans une même harmonie, la confiance s'établit, les esprits se rapprochent dans une même pensée, les cœurs s'unissent, les mains se serrent : c'est la véritable fusion des âmes (M. Gravrand). » D'ailleurs, quiconque a pratiqué la vraie musique, — cet art supérieur qui, seul, exprime ce qu'il y a de plus généreux et de plus profond dans l'âme humaine, — ne saurait plus se plaire aux chants d'inspiration médiocre ou immorale. « L'enfant qui aura senti, compris et interprété les belles œuvres sera dégoûté pour jamais de la musique plate, insignifiante ou triviale » (M. Bourgault-Ducoudray). Il suffit d'observer l'impression de détente et de sérénité que produisent les chants liturgiques sur les fidèles assemblés dans les temples, pour être convaincu de l'heureux effet moral qu'exerce la musique sur les âmes humaines, indépendamment même de toute culture.

II

Après avoir établi que l'art est le bien commun de tous, que l'art de la musique, en particulier, parfaitement accessible à tous, est essentiellement propre à donner toute sa valeur à l'âme humaine et à fortifier l'union nationale, le Président d'honneur et le Rapporteur général de la Fédération précisent les mesures qu'il est indispensable de prendre, au témoignage de leur longue expérience, pour généraliser enfin en France la culture musicale. Et d'abord, c'est à l'école qu'ils s'adressent. Il faut que l'enfant, dès l'âge le plus tendre, dès l'école maternelle, soit exercé à la pratique du chant et initié à la « lecture musicale ». « Mais pour que *tous* les enfants de France sachent lire la musique, il faudrait que *tous* nos instituteurs fussent en état de l'enseigner » (M. Bourgault-Ducoudray).

Il convient donc d'envisager la question au double point de vue de la préparation des maîtres et de l'organisation de l'enseignement dans les écoles. Sans nous attarder à suivre nos auteurs — en ce qui regarde le degré de compétence des maîtres — dans la critique du passé et de la situation présente du personnel,

efforçons-nous de dégager ce qui paraît pouvoir être retenu, pour l'avenir, des vues exprimées dans les deux rapports.

*
* *

L'un et l'autre auteurs estiment qu'il n'est pas suffisant que les candidats au brevet supérieur fassent la preuve, par la dictée musicale, de l'éducation de leur oreille et d'une connaissance personnelle des principes de la musique. Ils exigent en outre une *épreuve pratique* consistant :

D'après M. Bourgault-Ducoudray :

1° En la lecture à première vue d'un solfège *difficile;*

2° En l'exécution d'un chant *scolaire*, choisi par l'examinateur sur une liste de 15 chants présentée par le candidat, et interprété de mémoire.

D'après M. Gravrand :

1° En l'exécution, à première vue, dans l'esprit de l'auteur et en respectant la mesure, d'un morceau de difficulté moyenne;

2° En une théorie présentée comme une leçon faite à des élèves (partie pédagogique). Et M. Gravrand prend soin de faire remarquer que les candidats étant relativement peu nombreux au brevet supérieur, les examinateurs trouveraient sans peine le temps nécessaire pour faire subir l'épreuve pratique, qui se poursuivrait parallèlement aux autres épreuves orales du brevet supérieur.

Justifiant la modification qu'ils voudraient voir apporter au programme du brevet supérieur, nos auteurs écrivent :

M. Bourgault-Ducoudray : « On ne peut certainement pas exiger que tous les instituteurs aient de la voix. Mais il est permis de demander qu'ils soient capables de bien phraser, de bien respirer, de bien articuler, de bien prononcer, toutes qualités qui sont strictement requises pour la *pratique* du chant choral à laquelle ils devront initier leurs élèves... Si le programme n'est pas modifié, il est à craindre que le brevet supérieur ne continue d'être délivré à des instituteurs incapables d'enseigner la musique. »

M. Gravrand : « La musique doit être considérée comme un art plutôt que comme une science. Son but n'est-il pas de faire

partager aux autres ce que l'on éprouve, soit en chantant une jolie mélodie, soit en exécutant un beau morceau sur un instrument...? Dans une soirée, on ne propose pas aux invités de faire une dictée musicale ou de leur exposer de la théorie... Il est vraiment indispensable d'introduire une partie *pratique* dans le programme du brevet supérieur. »

On ne saurait nier la justesse de ces considérations. Ce qui est essentiel, pour un instituteur, ce n'est pas tant qu'il soit en mesure de montrer une oreille exercée que d'enseigner utilement le solfège et le chant choral à ses élèves. Or, l'un n'entraîne pas nécessairement l'autre. Par contre, nous pensons qu'il y aurait bien peu de maîtres et de maîtresses — si mal doués fussent-ils au point de vue musical — qui ne se rendissent aisément capables de réussir dans la tâche d'enseignement, simplement en s'imposant avec assiduité la pratique éclairée de la pédagogie du chant. Il faudrait les obliger à prendre cette peine, à s'exercer activement et continûment à cette pratique. Nous inspirant des propositions de nos deux auteurs, nous conclurions volontiers à l'adoption d'une épreuve pratique ainsi conçue :

1° Exécution, à première vue, par le candidat, d'un morceau de difficulté moyenne, solfié en mesure et dans l'esprit de son auteur.

2° Leçon pratique, consistant dans l'explication et l'exécution d'un chant scolaire (solfège et paroles), s'adressant à des élèves d'un cours déterminé, et choisi par les examinateurs sur une liste de 15 chants (5 pour chaque cours : élémentaire, moyen et supérieur) présentée par le candidat. Celui-ci pourrait s'aider, pour la leçon, de l'instrument de musique qui lui est familier (violon, guide-chant, piano, etc...)

Nous attachons un intérêt particulier à l'octroi de cette dernière faculté : il serait excellent que le futur instituteur fût encouragé à pratiquer un instrument, le violon par exemple, pour cette raison, d'ailleurs très sérieuse, qu'il pourra s'en servir avec avantage à l'examen et dans sa classe. Plus tard, il apprécierait avec beaucoup de satisfaction les autres avantages de son étude ; nous en parlons en parfaite connaissance de cause.

M. Bourgault-Ducoudray demande — nous ne l'avons pas oublié — que les candidats au brevet supérieur soient en mesure

d'exécuter à première vue un solfège *difficile*. Or, ces candidats sont, en très grande majorité, des élèves-maîtres de deuxième année, entrés pour la plupart à l'École normale sans initiation musicale appréciable, et qui, ayant eu fort à faire pour s'assimiler la matière complexe du brevet supérieur, n'ont pas pu s'exercer, autant qu'il eût été désirable, à la pratique suivie de la musique. M. Gravrand, parfaitement éclairé sur ce point par sa longue expérience de l'enseignement, propose de reporter ce solfège difficile en fin de troisième année et de le faire entrer dans le programme d'un examen spécial, de même forme que celui du brevet supérieur, mais d'un degré plus élevé. Cet examen, il le fait d'ailleurs subir chaque année à ses élèves sortants des deux Écoles normales.

Mais pourquoi les élèves de troisième année — objectera-t-on — auraient-ils à subir un *examen complémentaire* en musique plutôt qu'en arithmétique ou en histoire par exemple? Pour cette raison surtout — très digne, certes, de retenir l'attention — que, si l'on est assuré qu'un instituteur qui a fait ses trois années d'École normale, pourra toujours enseigner utilement — pour peu qu'il le veuille — l'arithmétique et l'histoire à de jeunes enfants, cet instituteur ne sera pas nécessairement capable, les faits le démontrent tous les jours, hélas! — d'enseigner de même avec fruit, le voulût-il fermement, la musique et le chant. Ne perdons pas de vue que, grâce au système des compensations, les candidats susceptibles de s'assurer quelques notes assez élevées aux épreuves orales du brevet supérieur peuvent obtenir le diplôme, malgré une très grande insuffisance en musique. N'est-il pas vrai que si ces candidats sont des élèves-maîtres, ils devraient être mis dans l'obligation d'employer leur troisième année à travailler spécialement cette matière? Et cependant pour le diplôme d'études comme pour le brevet supérieur, ils ne sont tenus qu'à la *moyenne générale*. Parmi ces élèves, qui se sentent généralement si peu de goût et d'aptitude pour la musique, combien s'en trouvera-t-il qui auront assez de force de caractère et d'honnêteté professionnelle pour s'imposer spontanément de reprendre par le pied, en troisième année, l'étude de la musique et pour s'assujettir délibérément aux exercices nécessaires? En fait, ce qui arrive le plus souvent, c'est que les seuls

élèves de troisième année qui aiment le chant continuent de s'y livrer avec intérêt et assiduité. Les autres assistent aux exercices, mais n'y font pas de progrès sérieux. Et ce n'est pas seulement un mal relativement aux classes dont ils vont avoir la charge incessamment, c'est un très grand mal, en attendant, pour l'École normale : les élèves de troisième année, déjà moralement séparés les uns des autres par la spécialisation de leurs travaux, devraient au moins communier de sentiment dans l'étude des beaux chants de leur programme; ils devraient tous participer à la formation musicale de leurs camarades de première et de deuxième année et diriger, à tour de rôle, avec autorité, les chœurs et les chants scolaires; ils devraient surtout acquérir, pour toute leur carrière, la *pratique* intelligente et le goût profond de la musique. C'est pourquoi nous serions fermement d'avis que les élèves de troisième année fussent astreints à subir, en fin d'études, un examen analogue à celui que nous avons proposé pour le brevet supérieur, examen qui comprendrait simplement, en plus, une interrogation sur l'histoire de la musique et une épreuve *facultative* de violon ou de piano. Cet examen, — qui serait passé devant une commission présidée par le directeur (ou la directrice) de l'École normale et composée du professeur spécial attaché à l'établissement et d'un autre professeur compétent en la matière, choisi par l'Inspecteur d'Académie, autant que possible dans le personnel des Écoles normales, — comporterait les sanctions ci-après :

1° Mention spéciale serait faite de la *musique* — et, plus particulièrement, le cas échéant, du *violon* ou du *piano* — (au même titre que cela se pratique déjà pour l'*économie domestique* et l'*agriculture*), sur le diplôme de fin d'études de ceux qui auraient obtenu la moyenne pour chacune des épreuves (*dictée musicale*, *solfège*, *leçon pratique*, *histoire de la musique*) ou spécialement, pour le *violon* ou le *piano*.

2° Les élèves qui n'auraient obtenu ni la moyenne *générale* pour les quatre épreuves obligatoires ni *au moins* la moyenne ferme pour l'épreuve de la *leçon* seraient tenus de faire, à l'épreuve pratique de l'examen professionnel du certificat d'aptitude pédagogique, une leçon de chant, sur un sujet indiqué en temps utile par l'Inspecteur primaire, président de la sous-commission.

La mention permettrait à l'Administration de reconnaître les maîtres qu'elle pourrait charger en toute confiance du soin d'enseigner la musique dans certains centres importants. L'obligation d'obtenir la *moyenne* pour *la leçon*, sous peine d'avoir à faire plus tard, au certificat d'aptitude pédagogique, la preuve d'une compétence ultérieurement acquise, pousserait les élèves les plus indifférents à s'intéresser à la musique et à rechercher les moyens de l'enseigner avec fruit.

Tout cela, dira-t-on, c'est faire à la musique un sort d'exception. Il est vrai; mais aussi la situation de cet enseignement est toute d'exception dans nos écoles, et plus généralement dans notre pays. Veut-on que cela cesse? Si oui, il faut en prendre les moyens, dussent ces moyens être eux-mêmes exceptionnels, temporairement du moins.

M. Gravrand — que préoccupe la préparation des maîtres entrés dans l'enseignement sans avoir passé par les Écoles normales — voudrait que l'épreuve de musique du brevet élémentaire fût appréciée avec fermeté et qu'il y fût ajouté une dictée musicale écrite, d'ailleurs très simple. Pratiquement, il serait sans doute assez difficile aux examinateurs de donner dans des conditions satisfaisantes, et de corriger exactement en temps voulu, une dictée faite par des centaines d'aspirants et d'aspirantes; mais on peut et on doit juger sans aucune complaisance l'épreuve de chant telle qu'elle existe et ne pas laisser croire, en continuant de la noter sur dix seulement, qu'on n'y attache qu'une importance secondaire.

M. Bourgault-Ducoudray, envisageant la situation actuelle, estime, avec quelque pessimisme, croyons-nous, « que l'on rencontre à peine un instituteur sur cinq qui soit en état d'enseigner la musique par principes, et que les autres se bornent à appliquer la méthode du serinage. » Nous voulons penser que le Maître s'est exagéré le mal et que l'on arriverait à trouver, en beaucoup plus forte proportion, des instituteurs suffisamment capables de remplir ce rôle, si l'on faisait appel à toutes les bonnes volontés. Il est peu d'écoles à plusieurs classes où l'Administration académique ne rencontrerait pas *un* maître, musicien, qu'elle pourrait charger spécialement du soin de diriger, dans l'école, l'enseignement de la musique; auquel elle

pourrait, tout au moins, confier, le cas échéant, la préparation, pour la musique, des élèves qui se destinent à l'enseignement et à l'École normale — et cette dernière mesure, seule, aurait, à bref délai, des résultats excellents pour le recrutement d'un personnel musicien. Il n'y a là qu'une simple question d'organisation pédagogique à régler en Conseil des maîtres, sous l'autorité des Inspecteurs.

III

La préparation des maîtres étant assurée dans de bonnes conditions, il faut donner à l'enseignement du chant, dans les écoles de tout degré, une organisation méthodique qui mette sûrement tous les élèves en état de lire et de goûter la musique. MM. Bourgault-Ducoudray et Gravrand insistent l'un et l'autre avec force pour que les enfants soient exercés dès leur plus jeune âge à la pratique du chant et pour qu'une place convenable soit faite à la musique dans l'emploi du temps de toutes les classes.

« Quand, à l'âge de six ans, les enfants entrent à l'école primaire, leurs facultés sont dans leur première fleur. Leur appétit de connaître a été aiguisé par la pratique du chant à l'école maternelle. S'ils commencent dès cette époque à apprendre la musique par principes, leurs progrès seront cent fois plus rapides et plus sûrs que s'ils débutent seulement à l'âge de dix ans, comme il arrive communément à Paris, fût-ce sous la direction d'un professeur spécialiste » (M. Bourgault-Ducoudray).

« L'étude de la langue musicale est semblable à celle des autres langues; celui qui l'apprend dès l'enfance peut se l'approprier : plus tard il lui est presque impossible d'y parvenir. » (Rubinstein, cité par M. Gravrand).

« Les enfants devraient apprendre leurs notes à l'âge où ils apprennent leurs lettres... L'enfant qui débute à dix ans a déjà trop l'habitude de la voix parlée pour fixer facilement son attention sur la hauteur comparée des sons » (M. Gravrand).

Traitant de la question capitale du temps qu'il convient d'accorder à l'enseignement de la musique, M. Bourgault-Ducoudray fait observer judicieusement que l'on serait, à tous

égards, bien inspiré — même et surtout « par souci de la santé intellectuelle et physique de l'enfant — de prélever, au moins pendant les deux premières années du cours élémentaire, en faveur de la musique, le temps légitime que son étude réclame? »

Et il fixe ce temps à *deux demi-heures* par jour; pour le cours moyen, il demande *une demi-heure* par jour; et, pour le cours supérieur, seulement *deux leçons de trois-quarts d'heure* par semaine.

M. Gravrand, plus modéré dans l'expression de ses vœux, parce qu'il connaît bien toutes les exigences auxquelles est soumise l'école primaire, propose seulement, mais comme un minimum, *trois* ou *quatre* demi-heures par semaine, pour chacun des cours, préparatoire, élémentaire et moyen, et se retrouve d'accord avec le Maître pour demander, en faveur du cours supérieur, deux heures environ par semaine.

Or, l'article 19 de l'arrêté organique du 18 janvier 1887 n'est pas loin de donner satisfaction à nos auteurs, puisqu'il spécifie dans son paragraphe 7 que « les leçons de chant occuperont *une* ou *deux* heures par semaine, indépendamment des exercices de chant qui auront lieu tous les jours à la rentrée et à la sortie des classes. »

Il appartient à l'Inspection académique de veiller à ce que les instituteurs fassent — dans leur emploi du temps, — entre les diverses classes d'une école à plusieurs maîtres ou entre les différents cours d'une école à un seul maître, la répartition des heures accordées à l'enseignement du chant, en attribuant une plus large part du temps total aux classes préparatoire et élémentaire.

Il sera parfaitement réglementaire de consacrer aux exercices de chant dans les écoles à plusieurs classes :

1° *Au cours préparatoire*, jusqu'à 2 séances d'un quart d'heure par jour, *soit deux heures et demie par semaine.*

2° *Au cours élémentaire,* jusqu'à 4 séances d'*une demi-heure* ou mieux six séances de vingt minutes par semaine, *soit deux heures* au total.

3° *Au cours moyen*, jusqu'à 3 séances d'une demi-heure, *soit une heure et demie par semaine.*

4° *Au cours supérieur*, 2 séances de trois quarts d'heure,

comme le demande M. Bourgault-Ducoudray, ou mieux, à notre avis, 3 séances *d'une demi-heure, soit une heure et demie par semaine*.

Dans les écoles à un seul maître, celui-ci est libre d'établir son emploi du temps de telle sorte qu'il puisse donner à ses élèves des cours préparatoire et élémentaire réunis, *deux* leçons contre *une* seulement à ceux des cours moyen et supérieur, sans compter les chants de la classe en commun et les exercices exécutés, avec toute l'attention désirable, au moment des entrées et des sorties.

Il nous semble que le temps prévu par l'arrêté suffirait à obtenir des résultats satisfaisants s'il était régulièrement consacré à des leçons exactement préparées et soigneusement graduées.

Il ne faut pas oublier que la prétention des meilleurs amis de l'éducation populaire d'exiger de l'école primaire un enseignement jalousement *intégral*, l'a trop souvent conduite à disperser son effort et à ne donner, sur chaque matière de son trop vaste programme, que des notions superficielles et flottantes; que la prétention des apôtres de tout art et de toute pratique socialement utile d'exiger, pour l'objet de leur prédilection, dessin, gymnastique, hygiène, tir, etc..., une place de choix dans le plan des études scolaires, a constamment rompu l'équilibre des efforts déployés par les élèves et les maîtres, au détriment du progrès harmonique des études primaires, en ce qu'elles ont d'immédiatement et d'impérieusement nécessaire.

Nous sommes, pour notre part, bien convaincu que la mémoire de ce grand et généreux ami des écoles populaires que fut M. Bourgault-Ducoudray serait pleinement satisfaite si la musique était enseignée, — avec esprit de suite et selon ses vues, — pendant *la seule mais intégrale durée* du temps accordé par les règlements en vigueur.

La part faite à la musique dans les emplois du temps des Cours complémentaires, Écoles primaires supérieures, Écoles normales, nous paraît également mesurée aux nécessités générales de l'enseignement et suffisante pour procurer les résultats désirables.

Quant aux écoles maternelles, nous ne voyons pas qu'aucune prescription ait limité le temps qu'elles auraient à consacrer à

l'enseignement du chant : le service académique reste donc juge de le déterminer selon les propositions et les avis motivés des directrices.

*
* *

MM. Bourgault-Ducoudray et Gravrand protestent de toutes leurs forces contre le préjugé derrière lequel s'abrite notre inertie lorsque nous répétons que « le Français n'est pas musicien ». D'après ces maîtres, si particulièrement qualifiés pour se prononcer en pareille matière, nous n'avons pas moins d'aptitudes que les autres peuples, mais simplement moins de méthode et d'application. Si nous voyions bien nettement le but à atteindre, nous, universitaires, et si nous nous imposions de jalonner avec soin et de suivre avec constance la route qui y conduit, il n'est pas douteux que les Français, qui ont l'oreille délicate et le sentiment très vif, feraient de rapides progrès dans l'art du chant.

Or, le but à poursuivre, nos auteurs nous l'ont indiqué : c'est de mettre les enfants en état de *lire* et d'*interpréter* la musique, à la fin de leur scolarité.

« Les œuvres géniales et salubres des grands maîtres ne peuvent échauffer et vivifier l'âme d'une nation, proclame M. Bourgault-Ducoudray, que si l'enseignement de la « lecture musicale » y est fortement et savamment organisé. »

C'est dire que, — si la lecture est l'instrument indispensable de l'interprétation des belles œuvres, — ce ne peut être qu'à la condition que les maîtres sachent s'en servir continûment pour fortifier et affiner le sens musical des enfants, de façon à le rendre propre à cette interprétation.

IV

Comment convient-il de procéder pour initier graduellement les élèves à la lecture musicale?

Avant toute chose, il faut rompre avec les habitudes traditionnelles d'un trop grand nombre d'écoles : il faut renoncer au

serinage. Le Maître dénonce le mal avec vigueur et M. Gravrand, qui connaît l'école primaire, écrit de son côté :

« Dans la plupart des classes, les chants ne sont appris, dans tous les cours, que par audition... ; ce n'est pas un enseignement, c'est du serinage.... Non seulement les élèves n'apprennent pas la musique, mais cette routine du serinage les amène à dénaturer des airs simples et faciles au point que leurs auteurs mêmes ne les reconnaissent plus. »

Il nous a été donné de faire à cet égard, auprès des tout jeunes enfants du cours préparatoire, des observations frappantes et décisives. La pratique exclusive des chants par audition habitue l'enfant à prêter attention — non à la différence de nature des sons, à leur degré d'acuité ou de gravité, à l'intervalle qui les sépare dans la gamme ascendante ou descendante — mais *uniquement* à l'allure et au rythme du chant; et, au fur et à mesure que son oreille s'emplit davantage de souvenirs mélodiques, c'est-à-dire de petites phrases musicales saisies en bloc, et pour lui indécomposables, l'enfant devient plus inapte à percevoir et à distinguer des sons séparés, à reconnaître s'ils montent ou s'ils descendent, et, à plus forte raison, à apprécier l'intervalle qui les sépare.

Il y a donc un danger, même à l'école maternelle, à ne pratiquer que le chant par audition. Certes, il est excellent d'assouplir par là l'oreille des enfants, de les familiariser avec les rythmes expressifs des mouvements de leur jeune âme, d'instituer déjà en eux un fonds de ressources musicales; mais il ne faudrait pas que ce fût au détriment de l'étude propre du solfège élémentaire.

Nous serions donc d'avis, quant à nous, de faire marcher de front, dès le plus jeune âge, les deux éducations : celle du rythme et du sentiment musical, *par l'audition;* celle de la différenciation des sons et de l'appréciation des intervalles, *par la dictée musicale orale d'initiation*.

M. Gravrand, que les faits ont éclairé sur ce point, écrit :

« Au programme officiel des écoles maternelles, qui demande, pour les enfants de deux à cinq ans, *des chants appris exclusivement par l'audition*, j'ajouterais :

« Habituez les enfants à prendre un son quelconque dans le médium de leur voix, pour arriver à chanter *le la du diapason*;

donnez-leur — à la voix ou à l'aide d'un instrument — les notes de l'accord parfait, qu'ils devront répéter jusqu'à ce qu'ils les aient bien dans l'oreille.... »

« Au programme qui demande, en plus, pour les enfants de cinq ans à six ans, *des chants à deux parties exclusivement appris par l'audition,* j'ajouterais :

« Faites-leur faire beaucoup d'exercices d'intonation... ; divisez la classe en deux ou trois parties ; faites tenir une note *do* par un groupe, une note *mi* par un autre et la note *sol* par un troisième, afin d'habituer les enfants aux accords... »

On ne saurait trop recommander aux maîtresses des écoles maternelles, aussi bien qu'aux maîtres et maîtresses des cours préparatoires, de suivre ces conseils autorisés et de s'ingénier à composer des exercices nombreux et faciles, par lesquels ils amèneraient graduellement les enfants — à l'aide de la phonomimie dont M. Gravrand préconise l'usage — à distinguer et à reconnaître les sons dans des formations simples. L'expérience nous a prouvé que les jeunes enfants s'intéressent très vite à ces exercices et qu'ils parviennent généralement à distinguer les sons avec autant de facilité qu'ils le font pour les couleurs du prisme et les lettres de l'alphabet.

*
* *

Dès lors que l'on abandonne le serinage, on s'oblige à recourir à la gradation logique des leçons, c'est-à-dire d'abord à une analyse attentive, puis à une organisation méthodique d'ensemble et de détail des programmes officiels. M. Gravrand nous présente dans son rapport un travail de cette nature, dans lequel il embrasse tous les programmes de l'enseignement du chant, depuis les écoles maternelles jusqu'aux classes supérieures des lycées ; et ce travail institue, à proprement parler, *une méthode*, tant la suite des objets d'étude y est graduée et tant les formes d'étude y sont variées, en même temps qu'adaptées aux âges et aux degrés de difficultés.

Il ne nous est pas possible de reproduire ici cette consciencieuse organisation des programmes, mais nous croyons bien faire de signaler à l'attention des maîtres et des autorités qu'elle

intéresse, cette étude, que le Maître Bourgault-Ducoudray a déclaré reconnaître comme l'expression parfaite de ses sentiments et le développement pratique de ses vues sur l'enseignement de la musique.

*
* *

L'un des passages les plus intéressants et les plus suggestifs du rapport de M. Gravrand se rapporte à l'emploi de la méthode galiniste, dite méthode chiffrée, proprement dénommée, par ses auteurs, *méthode modale*.

« Depuis le décret du 4 août 1905, qui a obligé les professeurs à enseigner la musique chiffrée dans les Écoles normales, écrit M. Gravrand, j'ai dû apprendre cette notation que je ne connaissais pas moi-même.... J'en ai fait l'application, non seulement à l'École normale, mais à l'école primaire. J'ai été tellement frappé de la simplicité de la méthode, tellement étonné du résultat obtenu, résultat constaté par MM. les Inspecteurs, que je crois de mon devoir de proposer l'application de cette méthode pour les écoles primaires.

« C'est bien, en effet, comme l'indique l 'arrêté ministériel, un puissant *moyen d'initiation* mis au service des instituteurs pour arriver à la notation ordinaire, beaucoup trop compliquée pour de jeunes enfants ».

Et, M. Gravrand, après avoir réfuté les objections que l'on oppose à la méthode modale — objections qu'il connaît bien, dit-il, pour les avoir faites lui-même, antérieurement à ses expériences dans les écoles ; — après avoir indiqué qu'ayant pratiqué la notation usuelle pendant près de cinquante ans, il n'ignore pas que les élèves doivent la posséder à leur sortie de l'école primaire, mais que la dite notation est trop aride, trop difficile pour les jeunes élèves débutants aussi bien que pour les maîtres inexpérimentés ; que la notation chiffrée, au contraire, assure beaucoup plus facilement, entre les mains de tous les maîtres, les progrès des enfants, qu'elle les rend musiciens beaucoup plus vite, en même temps qu'elle les met à même de passer, par transition prompte et sans effort, à l'ancienne notation, conclut courageusement par la déclaration suivante :

« Nous devons, nous professeurs, qui tenons entre nos mains le sort de la démocratie française, accepter les moyens, d'où qu'ils viennent, qui doivent faire le bonheur du peuple. Si nous ne le faisions pas, on n'y saurait voir que deux raisons : ou la paresse de s'initier à une autre méthode, reconnue cependant plus facile, ou un impardonnable esprit de routine. »

A notre humble avis, ce qui fait la supériorité de la méthode galiniste, ce n'est pas tant la substitution des chiffres aux notes usuelles sur portée que le mérite de sa pédagogie. Ses auteurs se sont efforcés de rechercher et de sérier les difficultés essentielles; ils ont institué, pour venir à bout de chacune, des procédés ingénieux, pratiques, intéressants pour les élèves, applicables par tous les maîtres ; ils se sont inspirés d'une psychologie des jeunes enfants très aiguë et très sûre, pour captiver les facultés des élèves par l'appel à tous les sens et par l'emploi de tous les moyens concrets utilisés dans les autres enseignements de l'école primaire.

Nous sommes convaincu, pour notre part, que, si la méthode sur portée se modelait sur sa concurrente, en se proposant comme elle, dans un heureux esprit d'émulation, la recherche constante des meilleurs procédés; que si deux maîtres de même compétence et de même zèle, (pratiquant chacun *une* des deux méthodes exclusivement), dont les élèves seraient également pourvus des moyens d'étude indispensables, suivaient parallèlement, dans des classes géminées — du cours préparatoire au cours supérieur — la même marche et les mêmes programmes, il y aurait, à la fin de la scolarité, bien peu de différence entre les résultats obtenus en culture musicale par les élèves soumis à l'une et l'autre méthode, le maître de la notation sur portée ayant regagné dès la première année du cours moyen le retard des débuts et celui de la notation chiffrée ayant subi à son tour un léger retard au moment de faire passer ses élèves du chiffre à la portée.

Mais il restera toujours à l'avantage de la méthode modale qu'elle est d'un maniement plus facile pour les maîtres et d'un usage moins onéreux pour les élèves. Pratiquement, en effet, les instituteurs n'ont pas le temps — surtout les maîtres, de beaucoup les plus nombreux, qui dirigent les écoles à une seule classe

— d'écrire au tableau noir, chaque jour, pour les divers cours, les exercices de la musique sur portée. Bien moins encore trouveraient-ils le temps de faire copier ces exercices aux élèves qui, d'ailleurs, les copieraient mal. Ils n'ont pas, d'autre part, les moyens d'acheter pour leurs élèves et ne sauraient davantage faire acheter directement par les familles les livres écrits en notation usuelle, — d'un prix forcément assez élevé — où se trouveraient, aussi nombreux et aussi gradués qu'il est nécessaire, les petits chants et les solféges élémentaires adaptés aux besoins de chaque cours.

Avec la notation chiffrée, il en va tout autrement. Le maître multiplie à son besoin, même séance tenante, si ses leçons l'exigent, les exercices au tableau noir, rapidement tracés en chiffres, et il peut procurer à peu de frais à ses jeunes élèves des livrets remplis d'exercices appropriés aux différents âges.

Si le serinage a été trop pratiqué jusqu'à ce jour dans les écoles, c'est avant tout pour cette raison que les enfants n'ont généralement pas de manuel convenable de musique et qu'ils apprennent fatalement par cœur, à force de les répéter, les exercices que le maître porte, à intervalles trop éloignés, au tableau noir.

V

La lecture musicale, à laquelle il faut absolument former les élèves par un entraînement méthodique, n'est pourtant — il ne faut pas l'oublier — qu'un moyen pour arriver à comprendre et à goûter la musique.

« Un trop petit nombre de Français, des artisans et des humbles, arrivent à pratiquer la musique chorale, s'écrie avec regret M. Bourgault-Ducoudray. Leur répertoire n'est pas, hélas! bien élevé. Mais à qui la faute? Ont-ils pu puiser à l'école les traditions du *bon goût* et l'*amour de la belle musique?* »

Il faut donc que les maîtres aient le souci constant de faire chanter les enfants autant avec leur âme qu'avec leur voix. « Il faut, dit M. Gravrand, parvenir à captiver l'esprit de l'enfant, à le charmer, à frapper son imagination, à lui donner toujours, sous une forme simple, une impression d'art et de poésie. »

« Si les enfants ont toujours chanté à l'école avec entrain, avec plaisir, et tout ensemble avec recueillement et avec émotion, ils auront nécessairement éprouvé, à mesure que se développait leur sens musical, des impressions d'art inoubliables qui exerceront une influence décisive sur leur goût et leur culture esthétique » (MM. Bourgault-Ducoudray et Gravrand).

Plus particulièrement, il conviendrait, selon M. Bourgault-Ducoudray, d'employer les deux ou trois dernières années d'école à « mettre l'enfant en contact avec la musique des grands maîtres. Deux parts seraient faites aux études. Le professeur consacrerait une partie du temps à faire déchiffrer aux élèves les plus belles œuvres de la musique chorale, afin de leur faire éprouver des impressions variées et de former leur goût par la comparaison.

« Il devrait, d'autre part, perfectionner l'exécution d'un certain nombre d'œuvres, afin d'en dégager toute la somme de beauté et toute la puissance d'effet qu'elles renferment. Ce travail de perfectionnement aurait pour résultat de développer chez l'enfant ce que j'appellerais volontiers l'éloquence musicale, c'est-à-dire la faculté de donner à *l'interprétation* d'une œuvre le caractère, le coloris et le style qu'elle comporte? »

Malheureusement, « cet enseignement purement artistique » ne saurait « être confié — M. Bourgault-Ducoudray le reconnaît lui-même — qu'à un professeur spécialiste, comme cela existe déjà, dit-il, à Paris et dans les grandes villes de France ». Les instituteurs ne peuvent que s'inspirer ici des vœux du Maître.

Toujours à propos de cette question de la culture du sens artistique chez les enfants, nos auteurs observent qu'on ne saurait se montrer trop exigeant au sujet des *paroles* que l'on place sous les phrases musicales composées à l'usage des enfants. « Les paroles chantées, écrit M. Gravrand, se gravent beaucoup plus facilement dans la mémoire que si elles étaient lues ou récitées, et elles empruntent à la musique une signification et une force singulières. Est-il, à cet égard, un exemple plus frappant que celui de la *Marseillaise* dont les notes ardentes donnent aux vers un si prodigieux essor? »

Et réciproquement, les paroles — quand elles ont, par elles-mêmes, de l'élan, du charme ou de la force — ne concourent-elles

pas, pour une bonne part, à l'effet moral, patriotique ou artistique des chants exécutés par les élèves de nos écoles ? Ces considérations ont conduit M. Gravrand à formuler le vœu que « nos meilleurs poètes et nos meilleurs compositeurs veuillent bien condescendre à préparer de concert des recueils pour la jeunesse ».

VI

De même que la préparation musicale des maîtres nécessite, pour être efficace, la sanction d'épreuves sérieuses aux examens des brevets, de même les études de chant des élèves devront recevoir, selon nos auteurs, la sanction, pour les écoles primaires, du certificat d'études ; pour les établissements secondaires, du baccalauréat. Constatant avec amertume le délaissement dans lequel le gros de la nation a laissé tomber la musique et l'indifférence dans laquelle continuent de la tenir tant de bons instituteurs et tant d'étudiants, par ailleurs laborieux et cultivés, MM. Bourgault-Ducoudray et Gravrand se déclarent absolument certains que l'effort nécessaire à son relèvement ne sera pas plus tenté demain qu'aujourd'hui, s'il n'est pas exercé de contrainte morale à l'égard des défaillants.

La musique au certificat d'études primaires! s'écrie le lecteur. Mais, déjà, faute de temps, les matières principales mêmes n'y peuvent toutes trouver place! — Il est vrai, et cependant nous oserons demander s'il serait vraiment impossible et abusif de donner — *en quelques minutes*, notons-le bien — tout au début des épreuves écrites, une toute petite dictée musicale, aussi élémentaire qu'on voudra, suivie de deux ou trois questions théoriques extrêmement simples. Cela suffirait pour amener tous les maîtres à se préoccuper enfin du chant et à prendre l'habitude de l'enseigner régulièrement. — Mais qui corrigera l'épreuve? Ce serait tout de même bien malheureux qu'il ne se trouvât pas, dans chaque commission cantonale, au moins deux membres compétents (jeunes instituteurs, fonctionnaires du chef-lieu, ou délégués cantonaux) pour dicter, apprécier et noter la composition, sous le contrôle de l'Inspecteur primaire, président.

Sans doute ne rencontrerait-on pas de difficulté plus insurmontable pour organiser des cours *obligatoires* de musique dans

les lycées et collèges, et pour assurer une toute petite place à cette matière d'enseignement dans les examens du baccalauréat. Reconnaissons, en tout cas, que le seul fait, pour l'autorité universitaire, de déclarer la musique *facultative* dans les études secondaires et de l'ignorer dans ces examens du baccalauréat qui consacrent toutes les autres études et ouvrent toutes les carrières, conduit les élèves et les familles à n'y attacher que peu d'importance et ne laisse pas de rendre particulièrement délicate et pénible la tâche du professeur de chant obligé de tout attendre du seul bon vouloir de ses élèves.

*
* *

Le but ultime que poursuivent MM. Bourgault-Ducoudray et Gravrand c'est, essentiellement, la diffusion en France du chant *choral* : ils parlent l'un et l'autre au titre de représentants de la « Fédération musicale de France », et particulièrement au nom des Sociétés orphéoniques.

« Beaucoup de professeurs se donnent, après une journée bien remplie et malgré leur fatigue, à des groupes de jeunes gens et de jeunes filles du peuple, auxquels ils consacrent leurs soirées, quelques-uns par pur dévouement, pour leur apprendre le solfège et leur faire chanter des *chœurs*. Mais que peuvent leurs efforts isolés? Et combien peu de bonnes volontés répondent à leur appel!... On voyait autrefois, dans nos concours orphéoniques, des groupes d'enfants qui exécutaient des chœurs choisis à leur intention. Hélas! nos réunions ne sont plus égayées par les chants de nos chers écoliers? » (M. Gravrand).

Voilà la plainte et le regret. Voici l'espoir. Que la musique soit exactement enseignée dans toutes les écoles aux enfants de France et tout change :

« Il est facile d'apercevoir la transformation qui s'accomplirait alors dans nos sociétés musicales, explique M. Bourgault-Ducoudray. Composées désormais de sociétaires *lecteurs* dressés et façonnés à la pratique de la bonne musique, elles se proposeraient pour but d'exécuter les plus belles œuvres du répertoire choral et instrumental. Elles doteraient la France d'une *institution d'art* dont nous sommes encore privés. On sait qu'il existe

en Belgique, en Suisse, en Angleterre et surtout en Allemagne des associations puissantes disposant de capitaux importants, de salles de cours admirables capables de réunir des légions de chanteurs et d'instrumentistes, et n'ayant d'autre mobile, dans l'organisation de leurs festivals, que le culte noble et désintéressé de l'art ».

Et MM. Bourgault-Ducoudray et Gravrand n'ont pas de peine à nous montrer les avantages de tout ordre qui résulteraient de cette institution d'art, que les sociétés de la Fédération se déclarent toutes prêtes à créer, pour peu qu'elles soient mises à même de recruter, en assez grand nombre, l'école aidant, des pupilles et des adhérents.

Mais les amis de la musique et les sociétés fédérées, qui demandent avec tant de légitime instance que les pouvoirs publics et l'enseignement fassent le nécessaire pour assurer en France la pratique et le goût du chant, ne pourraient-ils pas contribuer directement et très efficacement à procurer ce résultat?

Vous reconnaissez, leur dirons-nous, que l'opinion, chez nous, est généralement indifférente au progrès de la musique; que les esprits les plus élevés et les plus cultivés l'ignorent couramment; que les classes aisées de la nation n'ont pas conscience du bien qu'elles pourraient faire en patronnant, par devoir social et patriotique, les œuvres qui soutiennent la cause de la musique; que le peuple, qui aimerait à chanter, « ne reçoit pas l'exemple d'en haut et qu'il ne berce son ennui que de niaiseries sentimentales ou de flons-flons de café-concert. »

Eh bien! ne pensez-vous pas que, dans de telles conditions, l'initiative privée joindrait avec avantage son effort à celui de l'État? Serait-il donc impossible d'obtenir que — comme en Belgique, en Suisse ou en Allemagne — des Associations se fondent, à côté des sociétés musicales, grâce à une propagande active des membres de ces dernières gagnant à la bonne cause les autorités politiques et sociales, les personnes de culture, d'éducation et de goût, les instituts multiples de science et d'art, les sociétés d'instruction, les syndicats de patrons et d'ouvriers, les compagnies d'industrie ou de commerce, les Mécènes de villes ou de provinces, jaloux de protéger les arts pour le seul plaisir de donner à leur nom quelque notoriété?

Imaginons une Fédération de ces associations protectrices de l'art musical en France, et demandons-nous si elle ne serait pas en mesure de faire, dans tout le pays, les frais d'une campagne de propagande, par la presse, les conférences, les concerts gratuits, les festivals..., jusqu'à ce qu'elle ait déterminé un courant d'opinion en faveur de l'idée qu'elle entendrait faire prévaloir dans tous les esprits. Cette fédération aiderait par ailleurs les bonnes volontés locales à former, parmi la jeunesse, sur tous les points du sol, et — comme le demande M. Gravrand — jusque dans les plus humbles bourgades, des groupements d'artisans, d'ouvriers, de cultivateurs, de marins... qui apprendraient à charmer leurs loisirs par l'exécution de chants composés à leur intention. Il est même permis de concevoir que l'initiative privée trouverait, si elle s'y appliquait délibérément, les moyens de remédier, au moins en partie, au défaut de la situation scolaire actuelle, en instituant gratuitement, à l'usage des maîtres et maîtresses de l'enseignement primaire qui ne connaissent pas la musique, des cours faciles, intéressants, qu'elle saurait placer à proximité des intéressés, aux heures susceptibles de leur convenir.

Dès à présent — et sans attendre la nouvelle génération que vous nous demandez de former à votre intention dans nos écoles — vous rencontreriez partout des sympathies très vives dans le peuple, MM. les Sociétaires de la Fédération, si vous étiez en mesure de lui offrir, de temps à autre, par les puissants patronages dont nous parlons, le régal, dans des réunions sans apparat, de chants beaux et simples, qui le disposeraient à vous confier ses enfants pour en faire les choristes et les instrumentistes que vous réclamez.

Si les Universités populaires avaient pu compter toujours sur la participation des sociétés de chant, elles auraient survécu et prospéré; et si, aujourd'hui encore, les Bibliothèques populaires et autres sociétés d'éducation publique voyaient organiser dans leur sein, grâce à des concours généreux, des séances musicales d'instruction et de récréation, elles ne tarderaient pas à vivre d'une vie plus intense et à prendre un nouvel essor.

C'est de l'entente étroite et de l'effort mutuel des éducateurs populaires, des maîtres de tout degré et des membres des

sociétés musicales, que sortira — par l'élévation du niveau intellectuel et moral de la nation — le progrès de la musique en France. Il serait mal, certes, que l'école ne fasse pas désormais à cet égard tout son devoir; il ne serait pas mieux que les musiciens ne voient, pour l'avenir, dans l'effort scolaire, qu'un moyen de leur préparer des recrues de choix pour le succès de leurs orphéons.

Aidez-vous, aidez-nous, leur crierons-nous, et nous arriverons bien à obtenir — auprès de l'État et de l'opinion publique — pour un art qui est essentiellement en puissance dans l'âme française, le même crédit que les sociétés de sport et d'éducation physique ont eu le mérite de se faire accorder.

*
* *

Au moment de terminer ce compte rendu qui ne vaut que par la probité des intentions et la sincérité des vues, nous exprimons le regret de n'avoir pas su rendre, comme il eût convenu, au Maître vénéré dont la mort met en deuil tous les amis de l'art et de la patrie française l'hommage respectueux de haute admiration et de profonde reconnaissance que lui doit l'école populaire.

Et nous remercions, au nom de l'enseignement primaire, le vaillant disciple du Maître, M. Gravrand, des enseignements à la fois si complets et si pratiquement utiles qu'il nous a donnés dans son remarquable rapport, avec autant de minutieuse précision que de chaleur d'âme.

De telles interventions n'auront pas été inutiles. Déjà les Écoles normales ont fait de louables tentatives pour réveiller autour d'elles le goût de la musique et du chant choral. La fête musicale récente des Écoles normales de la Seine a été sous ce rapport, au témoignage de tous ceux qui ont pu y assister, une révélation à l'égard des résultats magnifiques auxquels l'école populaire peut atteindre dans l'interprétation des plus belles œuvres. Les écoles primaires supérieures, de leur côté, viennent de se voir octroyer des programmes de chant dans lesquels les exercices, nombreux, bien gradués, et de tonalités faciles, doivent tenir la plus grande place, la théorie musicale étant réduite à ses principes les plus élémentaires et les plus indispensables. Qu'on les

applique dans leur esprit, ces programmes, pendant l'intégralité du temps qui leur est largement accordé, et le chant ne peut manquer d'être bientôt en progrès dans ces écoles dont les élèves formeront demain les cadres de l'armée ouvrière et agricole.

Le rêve que formait le Maître de « faire, par le chant, l'unité dans le cœur de la nation », pourrait donc devenir une réalité si « les fils de la bourgeoisie » s'appliquaient pour leur part « à lier intimement l'étude des belles œuvres musicales à leurs études de haute culture littéraire et scientifique. »

En présence d'un mouvement qui se prononce d'une manière si ferme et que les amis de la musique et de l'école auront à cœur de soutenir et d'activer encore, on se prend à répéter avec espoir les paroles par lesquelles le Maître achevait son discours au Ministre :

« Qui sait si, plus tard, tous les membres de la Société ne fraterniseront pas sur le terrain musical et ne présenteront pas le spectacle réconfortant d'une union féconde, en collaborant à l'exécution des *mêmes* chefs-d'œuvre, dont ils auront puisé l'intelligence et l'amour au Lycée et à l'École ! »

FÉLIX HENRY,
Directeur de l'École normale de Vannes.

Une Famille parisienne universitaire au XIXe siècle[1].

L'auteur du livre dont nous transcrivons ici le titre[2], Mme Charles Garnier, est restée seule au monde depuis douze ans Elle a survécu à ses deux frères, à son mari, l'architecte de l'Opéra, un des grands artistes du siècle dernier, à deux fils, dont un, celui qui atteignit l'âge d'homme, promettait de faire honneur au nom illustre qu'il portait. Dans la retraite où ne l'oublient pas quelques anciens et fidèles amis, le temps lui paraîtrait bien long si sa mémoire ne l'employait pas à évoquer l'image du passé, à revivre, jour après jour, tout ce passé.

Sans doute, ce passé, pour elle,

Comme une voie antique est bordé de tombeaux.

Il lui a apporté plus que sa part des tristesses inséparables de toute condition humaine; mais elle ne s'en attache pas moins à remonter le cours, à y situer à leur place et à y rapprocher les uns des autres tous ses chers morts, à revoir leurs visages, à réentendre leurs voix dont l'accent est resté dans l'oreille qui les a jadis écoutées avec une si tendre attention.

Tandis qu'elle s'applique ainsi à ressusciter par la pensée ceux qui ne sont plus, la fille, la sœur, la veuve, la mère inconsolée fait appel, pour l'aider dans cet effort, à tout ce qui l'entoure, à tout ce que sa piété conserve des reliques précieuses de tous ces disparus.

Ce sont des correspondances et des papiers de famille classés avec soin, des médaillons et des bustes, des crayons et des

---

1. Extrait du *Journal des Débats*, « Feuilleton » du 4 mai 1911.
2. Lettres publiées par Mme Charles Garnier, née Bary. In-18. Paris, Hachette.

peintures. Dans ces ouvrages de maîtres qui étaient des amis, la ressemblance est bien autrement frappante que dans la meilleure photographie. Le sculpteur ou le peintre ont bien mieux saisi que ne peut le faire l'opérateur le plus adroit le geste habituel et expressif. Dans le portrait, ils ont beaucoup plus mis de l'esprit et de l'âme du modèle.

Mme Garnier n'irait pas jusqu'à dire avec le poète :

> Un souvenir heureux est peut-être, sur terre,
> Plus vrai que le bonheur,

mais elle n'en trouve pas moins quelque douceur à s'enfermer dans ces souvenirs. Grâce à ces objets sur lesquels se fixent ses regards toujours tournés en arrière, grâce à ces documents écrits et à ces vivantes effigies, la vision des jours écoulés prend une netteté singulière. Chacune des heures que la mémoire arrache ainsi à l'oubli reparaît avec la couleur dont l'avaient teinte les joies et, plus souvent, les douleurs qu'elles avaient jadis apportées à tous ceux dont nous parle ce livre.

A force de remuer et de grouper ces souvenirs, Mme Garnier en vint à se demander si le tableau dont elle avait rassemblé tous les traits, présenté à un public intelligent et averti, n'aurait pas chance de l'intéresser. Le spectateur y apercevrait, très vivement dessinées, bien que maintenues au second plan, les figures de plusieurs des hommes qui, entre 1850 et 1900, ont le plus marqué dans les arts et dans les lettres, tels que Charles Garnier, Francisque Sarcey et Edmond About. Ces personnages se montreraient là sous le meilleur jour, saisis dans l'abandon de la vie d'intérieur et des amitiés de jeunesse ; mais ce ne serait là que le moindre mérite de cette peinture. Ce qui en ferait surtout la valeur, c'est que l'on y verrait se réfléchir, comme dans un clair miroir, toute la vie d'une famille bourgeoise du Second Empire, d'une famille qui aurait appartenu à la partie la plus cultivée et la plus saine de cette bourgeoisie. Pour celui qui, plus tard, voudrait écrire l'histoire de la société française du XIXe siècle, il y aurait là un document qui, par son absolue sincérité, serait d'un prix inestimable. Presque toujours, les auteurs de mémoires altèrent, dans une certaine mesure, la vérité. Ils ont leurs raisons pour ne pas la dire toute entière, pour choisir entre les faits,

pour insister sur ceux où leur vanité trouve son compte. Ici, rien de pareil. Ce qui nous est offert, ce sont des lettres intimes, reproduites telles qu'elles ont été écrites par des gens de cœur et d'esprit qui n'avaient pas le moindre soupçon qu'elles pussent jamais être publiées. L'éditeur, ou plutôt l'*éditrice*, — que l'on nous passe ce néologisme, — reconnaît seulement y avoir fait de larges coupures ; bien des lignes de ces lettres avaient trait à de menus détails de ménage dont il n'importait pas de conserver la mémoire.

S'il a été ainsi abrégé, le texte qui nous est donné n'a nulle part été altéré. On a là, dans toute sa fraîcheur primesautière, l'impression du moment. Elle traduit, avec une entière franchise, les pensées et les sentiments que firent naître dans des âmes d'élite, à la minute même où ils se produisirent, les événements publics d'un demi-siècle pendant lequel la France a couru de si redoutables aventures, et les incidents divers de la vie d'une famille où tous les esprits et tous les cœurs vibraient à l'unisson. Les lettres d'Arthur Bary et de ses divers correspondants sont reliées les unes aux autres par le fil d'un récit que colore, malgré la simplicité du langage, la profonde émotion jadis éprouvée. Cette maison était de celles où l'on n'oublie pas. On y passait bien des heures, sous la lampe du soir, à s'y remémorer les péripéties angoissantes des crises où la fortune agitée de la France avait engagé le fils qui était l'espoir et l'orgueil de la famille, où il avait risqué sa vie, où il avait eu à prendre des décisions desquelles dépendait tout son avenir.

Brave et hardi de nature, le jeune homme, à dix-neuf ans, était vétéran de rhétorique au lycée Charlemagne, alors que, dans l'été de 1848, la République fut mise en péril par la terrible insurrection de juin. Bien que son âge semblât l'inviter à se tenir en dehors de la bataille, il annonça aussitôt l'intention de se joindre aux gardes nationaux, défenseurs de l'ordre. Au premier moment, son père et sa mère, personne ne s'en étonnera, cherchèrent à le détourner de ce dessein ; mais, quand ils se sentirent en présence d'une résolution ferme, ils ne tardèrent pas à s'incliner. « Va te battre, mon brave enfant », lui dit sa mère en sanglotant, « et que Dieu te protège et te ramène ! » Ce soldat improvisé, on ne le revit qu'au bout de trois longues jour-

nées pendant lesquelles il y avait eu, dans la compagnie où il s'était, sans uniforme, enrôlé comme volontaire, cinq morts et vingt-six blessés.

Tout ce temps, jour et nuit, prenant et reprenant des barricades bientôt reconstruites par ceux qui les avaient un moment abandonnées, il avait fait le coup de feu dans les petites rues étroites et tortueuses qui entouraient alors l'Hôtel de Ville. Ce fut avec les troupes de ligne, enfin maîtresses du quartier, après une lutte sanglante, qu'il rentra au lycée où sa famille habitait un appartement situé dans les combles du vieux collège des jésuites. Quand il fut rentré, la bataille terminée, il raconta et on nous raconte ici, ce qu'il avait vu au cours de cette brève campagne, les hésitations des chefs de la garde civique qui, au premier moment, discernent mal leur devoir et parlementent avec les insurgés, le dévouement naïf et presque insensé d'honnêtes gens qui, comme le proviseur, le censeur, l'économe et plusieurs professeurs du lycée, étaient allés, sans même savoir charger un fusil, prendre leur place dans le rang.

De tous ces combattants dont les armes n'étaient dangereuses que pour eux-mêmes, le plus follement héroïque était M. Berger, l'excellent professeur de rhétorique qui, avec son collègue Hector Lemaire, a formé tant de brillantes générations de normaliens. L'esprit était chez lui d'une finesse et d'une agilité singulières; mais le visage était tout empâté de graisse; le corps était lourd et énorme. Je me souviens avec quel accent pénétré, un jour de juillet où, après la classe du soir, nous étions quatre ou cinq à causer autour de sa chaire, il nous disait, en s'épongeant le front : « Que vous êtes heureux, vous qui êtes jeunes et maigres! » Il devait avoir, en uniforme, un aspect vraiment comique, et je comprends les lazzi qui l'accueillaient quand il faisait mine de marcher contre une barricade. Les gamins de Paris qui la défendaient étaient aussi prodigues d'apostrophes que les héros d'Homère. A Arthur Bary, on criait : « Tiens, petit meurt-de-faim à face pâle, on va te pâlir encore d'un cran », et à M. Berger : « Toi, t'as de l'étoffe pour quat'balles! » Par bonheur, les fusils étaient mauvais et les tireurs maladroits. Malgré l'ampleur du champ qu'offrait son large ventre, M. Berger sortit indemne de la bagarre. Pendant qu'Arthur Bary se repliait,

avec les éléments actifs de la compagnie, sur l'Hôtel de Ville où il se battait à côté de la ligne, tous ces sédentaires, les *Carlovingiens*, comme on les appelait, s'échouaient à la mairie de l'arrondissement, où ils se trouvaient bientôt cernés par l'insurrection. Ils durent, pour sauver leur vie, s'évader par les fenêtres d'un bureau du premier étage, à l'aide de draps prêtés par la concierge et attachés bout à bout. Ils se laissèrent glisser dans le jardin de l'hôtel d'Aumont, où était installée l'institution Petit, qui menait ses élèves à Charlemagne. Je ne puis penser, sans avoir envie de rire, à cet épisode de la lutte sanglante. Ni moi ni aucun de mes camarades d'autrefois n'arriverait à se représenter notre vénéré maître, M. Berger, jouant les Latude.

Arthur Bary, quand se produisit le coup d'État de décembre 1851, n'était plus à Paris. Après avoir passé trois années à l'École Normale, il avait été nommé professeur de troisième au lycée de Saint-Omer. Ce fut alors, en octobre 1851, que commença, entre l'exilé et sa famille, une correspondance qui ne devait s'interrompre, ou du moins se ralentir, qu'à partir du jour impatiemment attendu où, en 1857, le jeune professeur fut enfin rappelé à Paris. Nous n'avons donc ici, pour ces premiers jours de décembre, qu'une rapide et vive esquisse de l'aspect que présentait un des plus tranquilles quartiers de Paris, au lendemain de la pose des affiches qui annonçaient au peuple la dissolution de l'Assemblée législative ; mais ce qui est plus curieux, c'est l'expression des jugements et des sentiments que provoquent, chez le fils et chez les parents, les événements de cette année mémorable.

Ne comptant guère sur le secret des correspondances, les auteurs de ces lettres se sont beaucoup observés. Cependant, on n'en devine pas moins, dans la mesure même de leur langage, par quelle protestation presque unanime de raisons éclairées et de consciences droites furent accueillis, dans le monde universitaire, l'attentat de décembre et, bientôt après, la proclamation de l'Empire.

Puis, ce sont les vexations et les souffrances que le régime nouveau semble prendre à tâche d'infliger à ceux dont il aurait eu tout profit à ménager les scrupules et les susceptibilités délicates. C'est d'abord la guerre puérile, déclarée dans les lycées à

la barbe et aux moustaches des professeurs, proscrites comme des emblèmes anarchistes; c'est le rasoir chargé du rétablissement de l'ordre moral. Ce sont des humiliations plus cuisantes :

« Mercredi dernier, écrit Arthur Bary, le 27 avril 1852, on a amené les professeurs en masse saluer — devine qui? L'*inspecteur de police*, qui est venu faire un tour à Saint-Omer! Maintenant, on nous fera mettre nos habits noirs pour aller baiser les mains au premier mouchard qui passera par ici! J'ai rarement vu un monsieur moins intéressant que cet inspecteur. C'est une tête d'une trivialité épaisse, avec un sourire qui veut être aimable et qui n'est que stupide. On en voit comme celle-là aux bourgeois de Daumier. Il nous a parlé avec un langage et des manières de garde champêtre ».

Enfin, ce qui fut plus douloureux encore que ces mesquines taquineries, ce fut l'obligation du serment de fidélité à l'Empire imposée aux professeurs. « Je me rappelle », écrit Mme Charles Garnier, « avoir vu mon père verser de vraies larmes, devant cette contrainte, et éprouver le besoin de nous serrer tous dans ses bras, comme pour puiser dans son amour pour ma mère et pour nous le courage de mentir à ses opinions. » Dans une lettre du 11 mai 1852, Arthur Bary raconte comment, à Saint-Omer, se passa, dans le cabinet du proviseur, la cérémonie de la prestation de serment :

« Ici, au lieu de nous faire entendre la formule et de nous faire répéter tour à tour : *Je le jure*, on nous a, par ordre supérieur, fait prononcer à chacun cette formule, *mot pour mot*, comme pour nous la rendre plus poignante.

« Il y avait, à la suite de nos signatures, une colonne d'*observations*. Le proviseur demanda au sous-préfet quelle espèce d'observations on attendait. « Vous noterez exactement ceux qui ont prêté le serment avec un air content et ceux qui l'ont prêté avec un air rechigné. » Cela rappelle le mot, dans *l'Ours et le Pacha* : « Tous ceux qui ne s'amuseront pas à ma fête seront empalés ».

Tout ceci est noté, par de fidèles témoins, sans une parole qui sente la déclamation. Il n'en faut pas plus pour faire comprendre aux nouvelles générations comment, malgré tous les plébiscites, malgré les brillants succès diplomatiques et militaires des premières années du Second Empire, malgré la guerre de Crimée

et la guerre d'Italie, les âmes les plus fières et les esprits les plus fermes se tinrent toujours sur la réserve, à l'endroit d'un régime qui avait ainsi débuté, ne lui accordèrent jamais une pleine et joyeuse adhésion. Le corps enseignant avait été soumis à de trop pénibles gênes pour ne pas garder quelque méfiance, alors même que le gouvernement semblait vouloir lui faire agréer ses regrets, — on pourrait presque dire ses excuses, — et qu'il lui offrait toutes les réparations qui lui étaient dues.

Pour Arthur Bary, le héros de cette touchante histoire, les années de Paris, de 1857 à 1870, furent, malgré des deuils cruels, des années heureuses. Le frère et la sœur tendrement aimée s'étaient rejoints. Ce qui restait de la famille s'était serré autour du génial artiste en qui Bary avait retrouvé le frère qu'il avait perdu; mais vint l'Année terrible et, devant cette nouvelle épreuve, l'adulte se montra aussi ardent que l'avait été le collégien de dix-neuf ans à faire son devoir et plus que son devoir. « C'est avec sa délicatesse ordinaire et aussi sa fermeté qu'il me fit part de sa résolution de ne pas bénéficier de ses quarante et un ans et de sa situation de professeur », écrit Mme Charles Garnier, « pour faire partie de la garde nationale sédentaire, de celle que l'on appelait plaisamment les escargots de rempart, mais bien de s'engager comme volontaire dans les bataillons de marche, qui devaient faire campagne et se battre devant Paris. » Si les pères de famille pouvaient ne pas s'exposer, il n'avait pas, disait-il, les mêmes raisons de s'abstenir. Professeur, il devait donner l'exemple à ses élèves. Il avait acheté un chassepot, et, au gymnase Triat, il en avait appris le maniement. Il entra dans le 2e bataillon du 6e régiment de marche. Ce bataillon comprenait beaucoup d'artistes. Arthur Bary se trouvait dans la même compagnie que l'un des meilleurs amis de son beau-frère, le peintre Gustave Boulanger, que Connat, que Puvis de Chavannes, que le compositeur Guiraud, etc.

La correspondance se termine par les courts billets que le soldat exténué trouvait toujours le temps de griffonner sur un chiffon de papier entre les marches et les contre-marches que l'on imposait à ces troupes dont on ne savait que faire, entre les exercices de tir et les nuits passés sans sommeil, en grand'garde, dans la boue glaciale de la tranchée, billets que de Bagneux ou

de Montrouge, de Rosny ou du Mont-Valérien, il expédiait au 90 du boulevard Saint-Germain. Tous ces billets respirent une vaillance allègre, que n'effraye point le péril et qui s'accommoderait même du froid, de la fatigue et des privations de tout genre, si celui que frappaient tous ces maux n'avait pas été très vite averti, par le désordre dont le spectacle s'offrait partout à lui, que tant de sacrifices seraient inutiles et que l'heure allait bientôt sonner du dénouement fatal et prévu.

Le 19 janvier, le jour de la bataille de Buzenval, Arthur Bary alla au feu, et il entra dans la redoute de Montretout, enlevée à l'ennemi. Il vit là tomber à quelques pas de lui, mortellement frappés, trois hommes de sa compagnie. Ce succès momentané n'eut d'ailleurs pas de suite. Dès le soir, toutes ces troupes, affamées, et harassées, se repliaient sur le mont Valérien.

Aussitôt après la capitulation de Paris, le volontaire était relevé de son engagement. Tous ses chefs, du lieutenant au colonel, avaient tenu à lui donner des certificats par lesquels ils témoignaient et de son exacte soumission à la discipline et du sang-froid qu'il avait montré sous les balles et les obus. Il reprit donc sa classe au collège Rollin et, pendant le temps que dura le règne de la Commune, il resta seul à Paris. Avec sa sœur, son beau-frère, Charles Garnier avait dû partir pour Menton. Les lettres qu'il leur écrivit, du 18 mars à fin de mai, ont été publiées à part. Elles donnent une très vive idée de la physionomie du Paris d'alors [1].

Le calme une fois restauré, la vie de famille reprit. Arthur Bary s'asseyait tous les jours à la table du ménage Garnier. Très aimé de ses élèves, il faisait sa classe avec plaisir; mais, bientôt sa santé s'altéra profondément. Pendant le siège, très accablé par le poids du sac, il avait pris l'habitude de le déposer à chaque halte et, souvent, le dos en sueur, il s'étendait sur la terre froide. Il paya cher le soulagement passager qu'il obtenait ainsi. La moelle épinière avait été attaquée. Bientôt apparurent les premiers symptômes de l'*ataxie locomotrice*. Pendant plus de quinze ans, se sachant condamné, Arthur Bary lutta, avec un

---

1. Voir la *Revue hebdomadaire* des 6, 13, 20 et 27 août 1907.

admirable courage, contre l'implacable maladie. Il s'éteignit, à cinquante-huit ans, le 4 février 1887.

Arthur Bary n'a rien laissé que ces lettres, qui méritaient d'être recueillies. Elles sont naturelles et charmantes. On y trouve à la fois du sentiment et de la gaieté, de piquantes observations et des portraits esquissés en deux coups de crayon. Elles rappellent la conversation de l'auteur, qui était un délice pour ses amis. Ceux-ci le pressaient toujours d'écrire. Ils auraient voulu qu'il écrivît, à défaut d'une thèse, à laquelle il avait songé sans se décider pour aucun sujet, tout au moins des articles de revue ou de journal; mais il ne put jamais s'y résoudre. Il avait un défaut, qui fut celui de plus d'un normalien d'autrefois, un amour presque maladif de la perfection, la défiance de soi-même et la difficulté de se contenter. Il disait souvent : « Malheur aux délicats! » et il souffrait vivement de cette faiblesse.

Quoi qu'il en soit, Arthur Bary vivra dans ces lettres, dans cette fine et discrète peinture de la vie d'une famille que l'on peut prendre comme le type de ce qu'étaient, au cours du siècle dernier, bien des familles d'universitaires. Sans doute, le corps enseignant a gardé la tradition des fortes vertus et de l'honnêteté parfaite qui caractérisent tous les personnages que nous présente ce tableau; mais, même dans ce milieu de choix, les habitudes sont-elles restées aussi simples, y a-t-il la même absence de tout snobisme, aime-t-on autant à rester chez soi, sait-on s'amuser à aussi peu de frais? Je me contente de poser la question. A d'autres d'y répondre.

GEORGES PERROT.

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Certificat d'aptitude a l'enseignement du chant et de la musique. Liste des œuvres a étudier spécialement (*arrêté du 16 mai 1911*). — La liste des œuvres et des auteurs sur lesquels porteront principalement les questions se rattachant à l'histoire de la musique, à l'examen oral du certificat d'aptitude à l'enseignement du chant (degré supérieur), est fixé ainsi qu'il suit pour une période triennale à partir 1912 : Schütz, *Petits concerts spirituels;* J. S. Bach, *Cantate de la Pentecôte;* Rameau, *Hippolyte et Aricie;* Monsigny, *Le Déserteur;* Gluck, *Armide;* Haydn, *Les Saisons;* Mozart, *Les noces de Figaro;* Bethoven, *Fidelio;* Schubert, *Cycle de lieder* intitulé *le Chant du Cygne;* Wagner, *Tannhaeuser;* Bizet, *L'Arlésienne;* César Franck, *Les Béatitudes.*

Examen pour l'obtention des bourses dans les lycées et collèges. — Textes des compositions données en 1911.

Aspirants. Première Série.

Orthographe.

La vache du Pauvre. — Engagés dans un pays ennemi et sans ressources, nous avions couru de tous côtés pour trouver des vivres; enfin, une escouade commandée par un officier ramena une vache. Mais en ce moment, une femme s'avança, accompagnée d'un homme qui portait dans ses bras un enfant de quelques mois. Tous deux montraient du doigt l'animal qu'on venait de leur enlever; puis, la mère déchira les misérables vêtements qui couvraient son sein pour faire voir qu'elle n'avait plus de lait. Le père fit un mouvement, comme s'il eût voulu briser la tête de l'enfant sur une pierre. L'officier ordonna aussitôt de rendre la vache; l'effet que produisit cette scène sur les soldats fut tel, que, pendant plusieurs heures, il ne fut pas prononcé une seule parole dans les rangs. (Chateaubriand.)

Questions et explications : I. — Qu'est-ce que *s'engager dans un pays*? Le mot *engager* a-t-il d'autres sens?

II. — Qu'entend-on par *un pays sans ressources?*

III. — Décomposer en propositions la phrase suivante : « *Mais en ce moment... jusqu'à... quelques mois.* » Indiquer simplement la nature de chaque proposition sans en faire l'analyse détaillée.

IV. — Analyser les noms contenus dans la première phrase jusqu'à... *vivres.*

V. — Exprimer à l'aide d'un nom l'action de *courir*, l'action de *trouver*, l'action *d'ordonner*, l'action de *produire.*

VI. — Pourquoi les soldats ne prononçaient-ils plus une parole? Que devaient-ils penser?

Composition sur une matière du cours.

I. — Pour 6 tasses de café, un aubergiste emploie un demi-hectogramme de café valant 0 fr. 65 les 125 grammes. Il y ajoute une quantité de chicorée évaluée à 0 fr. 05 et fournit 18 morceaux de sucre de 8 grammes chacun, à 0 fr. 75 le kilogramme. Il vend chaque tasse 0 fr. 20. Combien gagne-t-il sur les 6 tasses?

II. — Une mère de famille achète à chacun de ses deux enfants une chaîne et une montre. La montre de l'aîné vaut deux fois autant que celle du cadet, mais les deux chaînes sont semblables. Combien coûtent chaque chaîne et chaque montre, sachant qu'on a dépensé 62 francs pour l'aîné et 37 francs pour le cadet?

Aspirants. Deuxième Série.

Orthographe.

Le Volontaire de Jemmapes. — A la bataille de Jemmapes, au moment où une colonne abordant une des redoutes, défilait devant le général Dampierre aux cris de Vive la République! comme soulevée par un enthousiasme qui rendait le sol élastique sous les pieds des soldats, celui-ci aperçut au milieu des volontaires un vieillard à cheveux blancs, qui versait des pleurs. « Qu'as-tu, mon ami? lui dit Dampierre; est-ce le moment de s'attrister pour un soldat que celui qui le mène à la victoire ou à la mort? — O mon fils! ô mon fils! se répondit à lui-même le combattant, faut-il que la pensée de la honte empoisonne pour moi un si glorieux moment! »

Et il raconta au général que son fils, enrôlé dans le premier bataillon de Paris, avait déserté son drapeau, que lui-même il était parti à l'instant pour le remplacer et qu'il donnerait sa vie en échange du bras que la lâcheté de son fils avait enlevé à la nation.

Ce trait de Romain fut consigné dans les proclamations de Dumouriez à son armée. Les jeunes soldats voulaient voir ce vétéran qui rachetait de son sang la faute de son fils, et ils pensaient à leurs pères en le voyant. (LAMARTINE.)

Questions et explications : I. (*3 points*). — Expliquez le sens des expressions suivantes :

Abordant une des redoutes; *empoisonne* (empoisonne pour moi un si glorieux moment); *vétéran* (voulaient voir ce vétéran).

II. (*1 point*). — Dans la première phrase indiquez la fonction grammaticale des expressions suivantes sans les décomposer : *A la bataille; au moment; une colonne; élastique.*

III. (*3 points*). — Indiquez la nature et la fonction des propositions dans la phrase : *Et il raconta...* jusqu'à *la nation* (On ne demande pas de faire l'analyse *détaillée* de chaque proposition.)

IV. (*3 points*). — Pourquoi les jeunes soldats pensaient-ils à leurs pères en voyant le vétéran?

Composition sur une matière du Cours.

I. — Le poids d'un litre de blé est les 8/10 du poids d'un hectolitre d'eau. Transformé en farine, le blé pèse les 16/100 de son poids; au contraire, la farine, convertie en pain, augmente des 4/10 de son poids par suite de l'eau ajoutée. D'après cela, combien pourra-t-on faire de kilog. de pain avec le blé fourni par 252 gerbes, si l'on suppose que 28 de ces gerbes fournissent un hectolitre de grain.

II. — Une marchande a 36 pièces de volaille consistant en poulets et canards. Elle vend les poulets 7 francs la pièce, les canards, 5 francs.

Après sa vente, elle a reçu autant d'argent pour les poulets que pour les canards. Combien y avait-il de volailles de chaque sorte?

Aspirantes. Première série.

Orthographe.

Conseils d'un Grand-Père. — « Si je te racontais ma chère enfant, tout ce que ma mauvaise écriture m'a valu d'ennuis, de désagréments, d'humiliations! Mes amis ont l'air de rire de mon défaut; mais, au fond, ils le blâment ou s'en irritent; ils ont raison. C'est une impolitesse de mal écrire, car c'est donner de la peine à ceux qui vous lisent; et c'est une sottise, car c'est gâter ce qu'on écrit. Tu entendras dire par des personnes qui vous flattent tout haut, quitte à se moquer de vous tout bas, que mal écrire est le fait de gens d'esprit. Réponds-leur en leur montrant des lettres de grands écrivains, que je t'ai fait voir cent fois, et qui sont des modèles de calligraphie! Écris bien, fillette, écris bien! Une jolie écriture pour une femme, c'est comme une jolie toilette, une physionomie aimable, un agréable son de voix : cela prévient en sa faveur; on est porté à penser du bien d'elle. » (E. LEGOUVÉ.)

Questions et explications : I. (*3 points*). — Expliquez les expressions suivantes : *humiliations;* c'est une *sottise;* les *gens d'esprit.*

II. (*2 points*). — Quel est le sens du mot *gâter* dans : *gâter* ce qu'on écrit; *gâter* un enfant; le temps se *gâte;* un fruit *gâté;* se *gâter* l'estomac.

Qu'appelle-t-on un *gâte-métier?* un *gâte-sauce?*

III. (*2 points*). — Trouvez dans le texte trois propositions subordonnées commençant par un pronom relatif; dites de quels mots elles dépendent et analysez le pronom relatif.

IV. (*3 points*). — Expliquez en quelques lignes cette expression : *Cela prévient en sa faveur.*

Composition sur une matière du Cours.

I. — Un marchand vend les 2/9 d'une pièce de flanelle, qu'il avait achetée à raison de 2 fr. 50 le mètre. On lui donne en payement un billet de 50 francs sur lequel il rend 1 fr. 40. Sachant que le bénéfice du marchand est de 8 p. 100 sur le prix d'achat, on demande quelle était la longueur de la pièce.

II. — Pour payer ses dépenses du mois, une employée n'a qu'à ajouter 6 francs à la moitié de son salaire mensuel. Il lui reste ainsi 54 francs. Dites combien elle gagne et combien elle dépense par mois.

Aspirantes. Deuxième série.

Composition Française.

Mademoiselle Sans-Gêne : Montrez le personnage en étude, en classe, à la récréation, en promenade, etc.... Quelles réflexions vous inspire sa conduite et quels conseils lui donneriez-vous si vous étiez son amie?

Composition Scientifique.

I. — Deux fontaines coulant séparément dans un bassin le rempliraient, la première en cinq heures et demie, la deuxième en 7 heures. On laisse couler la première seule pendant 1 heure et demie, puis la deuxième seule pendant 2 heures et enfin les deux ensemble. Combien de temps aura-t-on employé ainsi pour remplir le bassin?

II. — Le produit de deux nombres est 180. Si l'on augmente l'un de ces nombres de 3 unités, on obtient 225 pour nouveau produit. Quels sont ces deux nombres?

❦

LA FRÉQUENTATION SCOLAIRE PENDANT LA SAISON DES TRAVAUX AGRICOLES. — M. Blanguernon, inspecteur d'Académie de la Haute-Marne vient, par la circulaire ci-après, d'inviter les instituteurs de son département à redoubler d'efforts pour remédier, autant que possible, à la désertion des écoles des communes rurales durant la saison des travaux agricoles :

« Il n'est pas possible que des Français, et surtout aux frontières de l'Est, envisagent d'un cœur léger la diminution intellectuelle et morale de leur pays, et par suite sa décadence économique. La Haute-Marne garde sans doute son rang parmi les départements où l'instruction est en honneur; mais il ne faut pas que le nombre des illettrés y augmente. Et pourtant, comment des enfants, qui dès sept ou

huit ans « s'en vont à maître », n'oublieraient-ils pas les leçons d'une école hâtivement désertée?

« Insistez aussi auprès des pères et mères de famille sur les raisons tirées de l'intérêt de l'enfant. A quelques-uns vous aurez à représenter parfois, amicalement, leur négligence. Deux, trois écoliers sont-ils donc nécessaires à la garde d'une seule tête de bétail? Quel père, en y réfléchissant, consentirait, pour « quelques coups de râteau donnés derrière les voitures », à priver son enfant du bénéfice de l'école, et à le lancer dans la vie, insuffisamment armé de science et de raison?

« Vous trouverez des parents qui pèchent par faiblesse, et qui vous diront peut-être, si vous insistez : « Et puis, il faut que je vous dise, *il ne tient pas* à aller à l'école! » Alors, insistez davantage; montrez le danger pour l'enfant de se déshabituer de l'effort intellectuel : « Tous ces enfants, qui passent dans les champs une partie de la journée, n'ont généralement plus de goût pour l'école », m'écrivait l'an dernier un maître. Cette atonie de l'intelligence serait fatale aux individus, comme au pays.

« A d'autres, signalez l'abus qu'ils font inconsciemment des forces de l'enfant. Sans doute, aux champs, aux prés, au bois, dans la vigne, les petits ouvriers travaillent « au bon air »; mais le bon air n'empêche pas la fatigue; et une journée, qui commence à quatre heures et demie ou cinq heures du matin pour ne finir qu'à neuf ou dix heures du soir, est exagérément lourde à des gamins ou à des fillettes à l'âge de la formation.

« Après cela, vous ne laisserez pas croire aux parents de vos élèves que vous ignorez leurs préoccupations et leurs besoins. La cherté et la diminution tout à la fois de la main-d'œuvre agricole excusent réellement, dans certains cas, le recours aux enfants. Je ne me sens pas non plus le courage de condamner les parents pauvres qui « louent » leurs enfants, pourvu que les clauses de ce service prématuré soient humaines et que la loi d'obligation scolaire, qui devient alors une loi de protection, soit sauve.

« Ce sont là des conditions économiques que nous pouvons déplorer, mais qu'il n'est pas au pouvoir de l'école de faire disparaître par elle-même. Tout ce qu'elle peut, — et nous y travaillons tous, — c'est de tâcher, par un enseignement toujours plus pratique et plus adapté aux réalités régionales et locales, de retenir chez elles les populations rurales. Répétez donc aux parents que vous comprenez leurs besoins, mais que le devoir envers les enfants ne cesse pas, et qu'il suffit d'un peu de bonne volonté pour concilier le besoin et le devoir.

« J'ai décidé, pour le leur permettre mieux, que les enfants employés aux travaux des champs ou de la ferme, pourraient être, sur la demande motivée, écrite ou verbale, des parents, reçus à l'école, le matin, à neuf heures et même neuf heures et demie (au lieu de huit heures), et renvoyés le soir à trois heures. Cette mesure aura son

effet de la rentrée de Pâques au congé de la Toussaint; et je vous prie d'en aviser les parents intéressés. Vous en avertirez aussi les maires de vos communes, et leur demanderez de vouloir bien joindre leurs efforts aux vôtres, tant auprès des parents que des maîtres ayant des enfants en louage, pour que la fréquentation scolaire reste assurée dans ces conditions libérales.

« Cette mesure doit suffire aux besoins légitimes. C'est aux premières heures de la journée et le soir, après la chaleur tombée, que l'on peut employer surtout les enfants. Vouloir plus serait méconnaître la force de résistance de leur organisme, et violer délibérément la morale et la loi. D'ailleurs, la preuve est faite : cette mesure a suffi; et ce sont simplement mes instructions de la fin de juin 1910 que je vous renouvelle et précise. Au moment où nous en avons fait l'essai, beaucoup d'enfants avaient déjà quitté l'école. La saison aussi était anormale : des pluies continuelles empêchaient le pâturage du bétail aux heures matinales et contrariaient la fenaison. Cependant, malgré la saison mauvaise, malgré l'habitude qu'il fallait rompre, j'ai eu la joie de compter, d'après vos rapports, *deux cents* écoliers, garçons et filles, retenus ou rappelés par notre tolérance quatre heures par jour à l'école, alors que les années précédentes ils l'avaient absolument quittée. Cet effort, cette bonne volonté d'une centaine de familles au moins, pourquoi ne seraient-ils pas ceux de toutes? Je suis sûr, mes chers collaborateurs, que vous ne négligerez rien pour les y engager.

« Elargissez enfin votre sollicitude aux enfants qui viennent d'ailleurs dans vos communes, pour les travaux des champs. Ils ont droit comme les autres, et peut-être plus que les autres, ces petits qui « s'en vont à maître », à votre attention protectrice. Faites savoir à ceux qui les emploient, et qui ont vis-à-vis d'eux les responsabilités du père de famille, que vous les recevrez dans votre école, avec les enfants de la commune, et dans les mêmes conditions. Les parents, soucieux de l'intérêt de leurs enfants et de la loi, devraient inscrire cette clause scolaire dans le petit contrat de louage. Il suffirait que l'enfant emporte une note de l'instituteur ou de l'institutrice de sa commune, indiquant pour le nouveau maître son âge et le cours suivi; et vous aurez soin de pourvoir de cette note les petits élèves qui devraient vous quitter. »

❧

Les Classes-Promenades [1]. — « ... Avant tout, il s'agit de définir ce que nous devons entendre par une classe-promenade. A mon sens, il ne faut la confondre ni avec l'excursion scolaire, purement hygiénique et récréative, sorte de récompense exceptionnelle, ni avec la classe en plein air, spéciale à la saison d'été, et aux écoles mal aérées, et

---

1. Extrait d'une circulaire de M. E. Malard, Inspecteur d'Académie du Morbihan.

qui ne diffère de la classe normale que par le cadre extérieur. La classe-promenade est à la fois sérieuse comme celle-ci, et libre comme celle-là ; elle associe étroitement l'éducation au milieu naturel, pris comme élément « suggestif »; elle met au premier plan les connaissances d'intuition ou d'observation (géographie physique, agriculture, leçons de choses), « réalise » les sciences abstraites (mathématiques), rapproche les faits lointains (histoire), vivifie l'imagination par le spectacle des choses, affermit le sens moral et social par le contact de la vie et des hommes. Elle sert d'une part à contrôler les notions acquises, de l'autre à éveiller des idées nouvelles.

« Tout le monde est d'accord, au fond, pour reconnaître les bienfaits de cet enseignement élargi; mais on y fait des objections d'ordre pratique. « Il faut compter, dit-on, avec les préjugés des familles, qui ne verront dans ces sorties qu'une école buissonnière. » Je réponds qu'il appartiendra à chaque instituteur soit de les préparer à cette innovation, soit de l'ajourner en cas de réelle hostilité. Certains maîtres morbihannais, qui ont trop peu d'élèves, auraient honte de les produire au dehors : rassurons-les en nous gardant de les contraindre, et en ménageant leur situation locale. — D'autres redoutent les accidents possibles, et il faut avouer que cette crainte n'a rien de chimérique : il sera donc bon de spécifier que, seuls, les enfants des cours supérieurs et moyens participeront à ces promenades, que de sévères précautions seront prises contre les morsures ou piqûres dangereuses, que les maîtres feront bien de s'assurer au préalable (à la Nationale Universitaire, par exemple), s'ils ne l'ont déjà fait.

« Ceci bien entendu, il ne peut y avoir qu'avantages à encourager, après la rentrée de Pâques, ces « sorties » pédagogiques : nous voici à une époque de l'année où tous les élèves doivent être dégrossis, c'est-à-dire mûrs pour un enseignement intuitif; et, si la fréquentation est moins bonne qu'en janvier-mars, nos promenades s'en trouveront allégées et facilitées. Pour être profitables, en effet, elles devront être à effectif réduit : dans les écoles à plusieurs classes, un roulement sera nécessaire; dans les écoles à classe unique, les enfants devront être d'âge à peu près égal. C'est dire qu'il appartiendra de trancher chaque cas d'espèce, et de ne donner votre autorisation qu'à bon escient; vous aurez surtout à tenir compte de la valeur propre des divers maîtres, à juger s'ils ont la culture, le sens pratique, l'autorité requise pour cette tâche.

« Bref, nous nous inspirerons ici du même principe dont l'application, en matière de fournitures scolaires, n'a pas soulevé la moindre difficulté : ce principe est celui de la *liberté réglementée*. Nos classes-promenades ne seront pas obligatoires, et n'apparaîtront pas comme une corvée, ajoutée à tant d'autres ; elles n'auront pas lieu simultanément, ni à jours fixes, le beau temps échappant à nos prévisions; elles seront encore moins conçues sur un plan uniforme qui paraly-

serait les initiatives. Les instituteurs seront simplement invités par vous à les organiser à partir du 24 avril, jusqu'à concurrence de *deux par mois au plus*; mais cela sous deux réserves essentielles :

« 1° Ils seront tenus de vous aviser huit à dix jours à l'avance, en vous indiquant approximativement le jour de la sortie, en vous donnant tous renseignements utiles, en soumettant à votre visa un *plan préparé;*

« 2° La classe-promenade une fois faite, vous devrez recevoir un fidèle compte-rendu, présenté par un des élèves, et accompagné des rédactions, dessins, collections ou autres documents, dont les plus originaux seront publiés ou mentionnés au Bulletin officiel. »



L'Enseignement des jeunes filles musulmanes en Tunisie. — Le succès des écoles de filles musulmanes qui avaient été successivement ouvertes en Tunisie rendait indispensable une réglementation précise des programmes de ces écoles. Cette réglementation vient d'être arrêtée par M. Charléty, directeur général de l'Enseignement, d'accord avec le Conseil de l'Instruction publique. Nous croyons devoir reproduire ci-après les instructions rédigées par M. Charléty en vue de l'application des nouveaux programmes :

« Les écoles exclusivement réservées aux jeunes filles musulmanes, (les autres restent d'ailleurs ouvertes à celles des jeunes musulmanes qui désirent y entrer) participent à la fois de l'ouvroir et de l'école telle qu'on la conçoit aujourd'hui. Comme dans les écoles ordinaires, les élèves peuvent être admises dès l'âge de cinq ans; il y aura cinq jours de classe par semaine et six heures de classe par jour divisées en deux séances égales. — Mais la séance du matin sera consacrée à l'enseignement général et celle du soir aux travaux manuels.

Les jours de congé extraordinaires, de même que les grandes vacances, seront fixés ultérieurement. Jusqu'à nouvel ordre, on suivra les règles établies pour les écoles franco-arabes.

L'enseignement général qui est donné dans ces écoles a pour but — actuellement tout au moins — de préparer la jeune fille à mieux remplir plus tard son rôle particulier dans la famille. Il doit tendre à développer son sens moral pour faire d'elle une femme de caractère droit, de jugement sain, capable d'exercer une influence salutaire autour d'elle et de diriger vers le bien les premières habitudes de ses enfants. Il doit profiter de la curiosité naturelle à l'enfant pour amener la fillette musulmane, jusque-là laissée dans l'ignorance, à s'intéresser à l'explication des principaux phénomènes dont elle est journellement le témoin. Elle acquerra des notions élémentaires pratiques qu'elle appliquera plus tard dans sa maison et qui l'aideront à tenir son ménage avec ordre, économie et hygiène.

En outre, la connaissance du français et de l'arabe permettra à certaines de ces jeunes filles de continuer, une fois hors de l'école, à

s'instruire par la lecture, à s'intéresser aux études de leurs frères et de leurs enfants. C'est là un progrès possible qui n'est pas sans provoquer certaines inquiétudes; je compte sur vous pour les dissiper. Nous ne voulons nullement enlever la jeune fille musulmane à son milieu naturel, lui créer des besoins nouveaux. La part importante faite aux travaux manuels le montre surabondamment.

En dehors des connaissances générales théoriques dont nous venons de parler, nous désirons que les fillettes qui nous sont confiées acquièrent la science modeste du ménage, fondement de toute éducation féminine, le goût et l'habileté dans le travail manuel. Nous voulons qu'elles apprennent ce que doivent savoir une mère de famille, une maîtresse de maison.

Il faut qu'elles puissent tailler et confectionner leurs vêtements, ceux de leurs enfants et même de leurs maris, qu'elles sachent coudre et raccommoder le linge de la maison.

Mais ces menues besognes n'occupent pas toute la journée d'une ménagère active. Il lui restera des loisirs qu'elle pourra consacrer à des travaux — si toutefois on lui a appris à en exécuter — destinés au commerce et dont le prix viendra augmenter les ressources de la famille. L'enseignement aura ainsi et de plus une tendance nettement professionnelle.

A Kairouan, vous le savez, l'enseignement pratique de l'école est orienté vers les tapis, l'industrie de la région; à Gafsa, nous allons entreprendre la fabrication de la couverture. Et nous ferons de même dans toutes les localités où existe une industrie féminine dominante. — Quand cette industrie n'existe pas, nous apprendrons cependant un métier à la plupart de nos élèves : nous ne les laisserons pas sortir de l'école sans connaître les procédés d'une fabrication utile et rémunératrice. Ici, ce sera le tricot à la main ou à la machine, là, le filet ou la « chebka » ou encore la « takrita ». Les travaux d'agrément peuvent être d'un excellent rapport; nous ne les négligerons pas.

D'autre part si l'utile, le pratique doivent toujours avoir la place prépondérante, il faudra faire une part dans l'emploi du temps à des travaux de luxe. Nos jeunes filles ne doivent-elles pas apprendre à confectionner et embellir elles-mêmes les beaux vêtements réservés pour les jours de fête?

Les programmes qui viennent d'être arrêtés n'ont rien de rigide, d'absolu, de définitif. Ce sont plutôt des indications que l'expérience complètera ou modifiera peu à peu. Tels quels, je pense pourtant qu'ils éviteront bien des tâtonnements aux maîtresses et permettront à leur initiative intelligente d'en tirer un parti utile à l'intérêt des enfants et au bien de ce pays.

L'enseignement générale a été divisé en degrés. Chaque degré peut comporter une ou plusieurs années.

Telle notion rangée dans le quatrième degré sera peut-être réservée à un petit nombre d'élèves qui prolongeront leur scolarité. Il est

possible que les matières d'enseignement qui figurent dans ces programmes ne soient pas étudiées dans toutes les localités, dans toutes les classes de la même école, surtout au début. Les maîtresses choisiront les sujets d'études qui conviendront à leurs élèves en tenant compte de leur âge, du milieu, des connaissances précédemment acquises, parfois même de l'avis des familles, etc.

Le programme des travaux manuels est général. Aucune répartition n'en a été faite. Ils ont été simplement classés sous deux rubriques différentes. Les différents exercices qui y trouvent place seront divisés, gradués par les maîtresses, selon l'âge et la force des élèves et adaptés aux besoins, aux goûts régionaux. »

❧

L'ÉTUDE DES CONSONNES. — Du compte rendu de l'Académie des Sciences publié par le journal *Le Temps*, nous extrayons ce qui suit : — Une consonne est un bruit supralaryngien qui commence ou finit une voyelle; la parole articulée se trouve donc composée de deux sortes de vibrations très différentes : des vibrations intermittentes, les voyelles; et des bruits, les consonnes.

M. Marage étudie les consonnes au moyen de l'appareil de photographie de la voix que l'on connaît, et M. d'Arsonval présente à l'Académie des tracés agrandis qui ont un mètre de largeur. Les tracés des différentes consonnes présentent entre eux des ressemblances qui permettent de les classer en mettant ensemble ceux qui ont des caractères communs; et la classification ainsi obtenue correspond parfaitement à celle de certains grammairiens. Si l'on étudie les consonnes dans l'intérieur des mots, on est tout surpris du peu d'importance qu'elles ont, quant à la durée, par rapport aux voyelles. Par exemple, dans le mot « bonjour », alors que « on » dure une demi-seconde; « b » dure un quart de seconde; « ou » dure une seconde, alors que « r » et « j » durent vingt-quatre fois moins.

On comprend alors pourquoi certains sujets entendent encore les voyelles, alors qu'ils ne perçoivent plus les consonnes, celles-ci durant trop peu de temps et ne pouvant mettre en branle leur oreille plus ou moins ankylosée.

Puisque les consonnes ne sont que des débuts ou des fins de voyelles, il est logique, quand on apprend à lire aux enfants, dès la première leçon, d'appuyer les voyelles sur des consonnes; en suivant ce procédé, conforme du reste à la méthode Janicot, les enfants apprennent très bien à lire en trois mois, alors qu'il faut un an et plus en suivant les anciens procédés.

C'est ainsi que des expériences de laboratoire viennent apporter leur appui aux méthodes pratiques d'enseignement.

❧

L'ÉDUCATION ALIMENTAIRE RATIONNELLE. — M. le Pr Landouzy, doyen de la Faculté de médecine de Paris, a traité cette question dans une

conférence faite récemment à la Société scientifique d'hygiène alimentaire.

Voici un résumé de cette conférence :

Trop peu de gens connaissent encore la manière de se bien nourrir et s'imaginent qu'ils sont en règle avec l'hygiène lorsqu'ils ont pris beaucoup d'aliments et des aliments de bonne qualité. L'enquête sur l'alimentation des travailleurs parisiens faite par le docteur Landouzy, avec ses collaborateurs M. et H. Labbé, a bien mis en lumière les fautes nombreuses que les ouvriers de notre ville commettent contre l'hygiène. D'autres enquêtes ont montré que les vices alimentaires conduisent à la maladie et que les enfants des classes pauvres, mal nourris, sont en général moins grands et moins vigoureux que les enfants de la bourgeoisie.

Le professeur Landouzy établit les besoins alimentaires de l'homme; il montre que la plus grosse part des aliments sont destinés à fournir la chaleur et l'énergie mécanique; par suite la quantité des aliments que réclame l'organisme est en rapport avec le poids et le travail de l'individu; à cet égard les besoins de la femme qui travaille sont égaux à ceux de l'homme et rien n'est plus injuste que l'inégalité des salaires accordés aux sexes.

Le conférencier réfute le préjugé de la viande qui n'est pas l'aliment énergétique que beaucoup de gens imaginent; il fait ressortir les avantages des pâtisseries, des légumes secs, des fruits secs, du sucre qui rend aujourd'hui de si grands services dans les épreuves sportives; il condamne l'usage des liqueurs et des apéritifs et même du vin pris avec excès, cependant qu'il recommande l'usage modéré des bons vins de France; en matière de boissons alcooliques :

> La parfaite raison fuit toute extrémité,
> Et veut que l'on soit sage avec sobriété.

Ce que réclame surtout le conférencier c'est un peu plus de logique dans l'alimentation, c'est qu'on apporte à établir les rations des enfants, des soldats et des travailleurs, le même soin que l'on prend pour la nourriture des animaux, c'est qu'on fasse l'éducation alimentaire de l'homme.

❦

Chansons de route. — Nous avons parlé à plusieurs reprises du concours de chansons de route pour nos soldats, organisé par M. Chéron, alors qu'il était sous-secrétaire d'Etat à la guerre. Le concours est terminé; il n'y avait pas moins de 1 730 manuscrits déposés au ministère de la guerre. La commission chargée d'examiner ces œuvres n'en a retenu que dix. Les voici :

Passe-moi le tabac, MM. Pailhes et A. Jouberti; *Madeleine et Suzon*, M. E. Goudard; *la Harpe*, M. E. Crespel; *Trois belles*, M. Ch. Laurent; *Marche, conscrit*; M. Josse; *Chanson de route*, MM. Lagrillère-Beauclerc et E. Ratez; *Noël du petit soldat*, MM. Trotot et Marfaing; *Mariez-vous, filles!* M. J. Barbotin; *Idylle*

musette, MM. R. Jury et L. Muzil; *Pioupious de France*, MM. P. Codini et A. Gervy.

Ces chansons ne seront pas publiées en recueil; les auteurs restent libres d'en disposer à leur gré.

Les 1 730 manuscrits pourront être retirés par ceux qui les ont déposés.

Une médaille de bronze est accordée à chacun des auteurs de ces œuvres.

Revue de la Presse.

Revue du Mois, 10 février. — P. Lapie, *L'École publique et la criminalité juvénile.* — Par une enquête restreinte, mais soigneusement conduite, M. Lapie s'est convaincu que les causes principales de « la délinquance juvénile » résident dans l'état de la famille. Il en conclut que c'est du côté de la famille, plutôt que du côté de l'école, que les réformateurs doivent tourner leurs efforts.

❦

Revue de Paris, 1er mars. — P. Grimanelli, *Tribunaux pour enfants.* — Analyse des trois propositions de loi, dont le Sénat a été saisi l'an dernier et qui ont été rapportées par M. Ferdinand Dreyfus. C'est un autre aspect de cette question de la criminalité juvénile qui, à l'heure présente, ne saurait laisser personne indifférent.

❦

Revue des Deux Mondes, 1er avril. — E. Faguet, *L'Esprit de la Nouvelle Sorbonne.* — M. Faguet revient sur ce sujet qu'il a déjà traité dans un article que nous avons signalé en son temps. Il considère que le « fond de l'affaire », c'est la lutte entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur : l'enseignement secondaire, à son gré, est menacé d'être étouffé entre l'enseignement supérieur et l'enseignement primaire. Pour conjurer cette menace ou, du moins, pour en retarder l'effet, M. Faguet propose un plan de réorganisation de la Sorbonne et des Universités. On ne saurait ici en donner le résumé ; mais, parmi ceux qui s'intéressent aux questions d'enseignement national, nul ne saurait négliger d'en faire un examen attentif.

❦

Figaro, 12 mars. — A. Moulet, *Les Étudiants allemands, Hier et Aujourd'hui.* — D'après un livre récent des docteurs Schulze et Ssymank où sont étudiées la rénovation de l'Université allemande et les transformations qui se produisent dans l'esprit et les mœurs de la jeunesse universitaire.

❦

Revue des Idées, 15 avril. — A. Reinach, *A propos du rôle social de la femme.* — M. Adolphe Reinach analyse, commente et discute un livre que M. Paul Lapie a publié sous ce titre : *la Femme dans la famille* (Bibliothèque biologique et sociologique de la Femme, Doin,

éditeur). Impossible de résumer en quelques lignes cet article très étendu et aussi très substantiel. L'idée générale qui s'en dégage, c'est que, dans la famille pas plus qu'ailleurs, la subordination de la femme ne saurait se justifier par rien. « Il n'y a pas lieu à discuter si la femme est, en soi, inférieure ou supérieure à l'homme. Il n'y a pas davantage à discuter ce qu'elle doit être : ni inférieure, ni supérieure, — égale, telle est l'opinion sur laquelle s'accordent tous les esprits vraiment cultivés. » La réforme qu'il faut poursuivre dans l'institution du mariage doit tendre à en faire ce que M. Lapie appelle « l'union juste ». Cette « union juste », d'après M. Reinach, pourra être aussi l'union heureuse, à la condition que la femme se fasse du bonheur la conception que s'en fait l'homme moderne, c'est-à-dire qu'elle donne pour objet à sa vie « de contribuer au progrès humain dans une mesure si petite qu'elle soit ».

L'Éducateur moderne, avril. — R. Valette, *La Ligue pour l'instruction post-scolaire obligatoire.* — C'est un professeur du lycée Lakanal, M. Soulet, qui a pris l'initiative de fonder cette ligue nouvelle. L'appel qu'il a lancé, il y a un an environ, a été entendu : il a reçu de nombreuses adhésions; actuellement, elles approchent de 3 000. Il faut souhaiter que ce succès obtenu dès la première heure se confirme et se développe.

La Revue, 1er mai. — G. Benoit-Lévy. *Ce qui nous manque en France.* — Ce qui nous manque en France, d'après M. G. Benoit-Lévy, c'est d'avoir des ligues d'écoliers, comme il y en a à New-York, qui se donnent pour but « de faire la propagande parmi les parents, parmi les propriétaires et autres, pour observer les règlements concernant la propreté des rues ». A New-York, 25 000 enfants, garçons et filles, sont, paraît-il, enrôlés dans ces ligues. C'est là, pense M. Benoit-Lévy, un excellent apprentissage civique et il appelle de ses vœux la formation en France de bataillons scolaires de ce genre. Les bataillons scolaires d'autrefois prétendaient préparer des soldats : ils serviraient désormais à constituer des équipes de balayeurs volontaires. Signe des temps.

Revue de la solidarité sociale, avril. — J. Ribet, *La Mutualité maternelle de Paris.* — Pour rendre possible aux ouvrières le repos de quatre semaines après l'accouchement, M. Poussineau a fondé une sorte de société de secours mutuels comprenant des membres honoraires et des dames participantes. Cette société, qui, par un arrêté ministériel du 21 février 1892, a reçu la consécration officielle, a son siège à Paris, rue des Petits-Champs. Les résultats qu'elle a obtenus sont déjà remarquables. Elle est parvenue à abaisser, dans tout le rayon de son action, de 25 p. 100 à 5 et 6 p. 100 le taux de la morta-

lité infantile. Depuis qu'elle existe, le nombre des sociétaires est monté de 1 700 à 10 000.

❦

Revue de l'Enseignement primaire et primaire supérieur, 7 mai. — T. Laurin, *Le Paysan*. — Article plein de sens, d'une observation très juste, qui montre à quel point il est difficile de pénétrer et de modifier l'âme du paysan. « La majorité de la population dans notre pays est formée par les travailleurs des champs. Cependant on n'interprète guère leur volonté. On leur apporte des institutions nouvelles, une moralité toute faite. L'école veut modifier un état que des révolutions n'ont pu transformer ». L'auteur ne conclut pas; mais la conclusion se dégage d'elle-même : ne pas espérer des résultats rapides, se résigner aux longs et patients efforts.

❦

Revue politique et parlementaire, 10 mai. — M. Kleine, *les Tribunaux pour les enfants en France*. — A rapprocher de l'article de M. Grimanelli, publié par la *Revue de Paris*, et que nous signalons plus haut.

❦

L'École nouvelle, 6 mai. — M. Duval, *Les enfants et le cinématographe*. — Le principe de l'enseignement par l'aspect étant dès longtemps adopté, il est tout naturel que l'on songe à mettre le cinématographe à son service. M. Duval regrette donc que les entrepreneurs de spectacles cinématographiques aient en général « négligé le côté intellectuel de leur entreprise au profit de la spéculation. » Il voudrait un « cinématographe pour la jeunesse », un cinématographe qui seconderait les parents et les éducateurs dans leur tâche et qui servirait de commentaire et d'illustration aux diverses leçons des maîtres.

M. P.

Bibliographie.

Napoléon Ier et le Monopole universitaire, par A. Aulard, librairie Armand Colin.

De notre temps, c'est assez l'habitude qu'à l'occasion du centenaire des personnages illustres ou des établissements fameux quelque publication, article ou livre, vienne renouveler leur mémoire. L'Université impériale, fondée par la loi du 10 mai 1806 et organisée par le décret du 17 septembre 1808, n'a pas eu, que nous sachions, de commémoration de ce genre. Mais voici que le livre de M. Aulard répare cette omission. Il est solide, fait de main d'ouvrier; il importe donc assez peu qu'il ne paraisse qu'avec quelque retard.

Dans cet ample travail, l'auteur a examiné l'institution de l'Université impériale en toutes ses parties : à chaque étage, ordre primaire, ordre secondaire, ordre supérieur, il a diligemment recherché ce que furent la hiérarchie, l'administration, l'enseignement, la discipline, les ressources matérielles. Un chapitre est consacré à l'organe central qui faisait mouvoir ce grand corps; attributions et rôle du grand maître, organisation et fonctionnement des bureaux de l'Université et du Conseil de l'Université, fonctions et action des inspecteurs généraux et des recteurs, tout cela se trouve placé dans la lumière la plus nette. Dans son *Avant-Propos*, M. Aulard regrette que l'état de nos connaissances ne lui ait permis de tracer qu'un tableau d'ensemble, « auquel il manquera plus d'un trait, peut-être important ». Il y aurait, dit-il, à dépouiller toutes les archives départementales et communales, sans compter les archives qui peuvent exister dans les établissements scolaires; et, lui, il a dû se borner aux sources imprimées et aux sources inédites parisiennes. Scrupule d'historien qui ne se trouve jamais assez informé. Quant à nous, il nous paraît que, si quelque trait important manque à ce tableau, rien d'essentiel du moins n'y a été omis.

A dessein, l'auteur se défend les considérations et les vues personnelles; il s'en tient à un récit, à l'exposé des faits authentiques, à l'analyse des documents, dût-il paraître sec et décharné; le souci d'être exact passe avant tout. Pourtant, après examen des faits et des textes, il ne s'interdit pas de conclure, et ses conclusions, qui attestent son impartialité, sont d'une nouveauté assez imprévue.

En entreprenant son étude, M. Aulard était disposé à croire que l'œuvre de Napoléon en matière d'instruction publique n'avait été que

réaction contre l'œuvre de l'époque révolutionnaire; mais, lorsqu'il eut pénétré plus avant dans les choses, il a reconnu que, du moins pour ce qui touche à l'enseignement secondaire, il y avait eu non pas réaction, mais plutôt, par la substitution des lycées aux écoles centrales, simplification de ces écoles, adaptation de l'enseignement nouveau aux besoins, aux mœurs, aux préjugés du temps. Il s'est convaincu aussi que l'idée même de l'Université impériale n'était pas sortie tout d'un coup du cerveau de Napoléon, qu'elle n'était pas née d'une illumination soudaine, mais que l'empereur avait longtemps tâtonné, hésité, consulté les faits, son entourage, les antécédents, si bien qu'en définitive l'Université impériale ne fut que le couronnement des institutions scolaires du Consulat, lesquelles étaient encore pénétrées de l'esprit révolutionnaire. — Le monopole lui-même n'est pas une invention du génie despotique de Napoléon; en l'établissant, il s'est sans doute préoccupé de défendre les lycées contre la concurrence de l'enseignement privé, mais il s'est aussi inspiré des traditions de l'ancien régime, des privilèges ou prétentions de l'ancienne Université de Paris, des vues des parlementaires, des écrits du président Rolland, d'un mémoire de Turgot rédigé par Dupont de Nemours, de cette idée très ancienne que l'éducation nationale est une fonction et un privilège de l'État.

Il y a dans cet ouvrage une partie qui est d'actualité ou, pour parler plus juste, qui répond à des préoccupations actuelles : c'est celle où l'auteur fait voir ce que fut précisément le monopole universitaire à son origine même, c'est-à-dire à l'époque où, semble-t-il, il dut être le plus strictement appliqué. En réalité, en dépit des mots, l'Université ne fut pas seule à enseigner. « Il y eut encore un enseignement d'État et un enseignement privé, concurrents, rivaux, adversaires l'un de l'autre. Mais, par une fiction légale, l'enseignement privé fut déclaré incorporé à l'Université, pour être mieux surveillé ». En fait, cette surveillance ne s'exerça guère et comme, d'autre part, l'exigence des grades pour les membres de l'enseignement privé n'exista, pendant l'Empire, que sur le papier, « on peut presque dire, sans paradoxe, qu'un monopole universitaire, ainsi tempéré par la loi même qui le proclamait, assurait la liberté de l'enseignement plus qu'il ne la ruinait ». La résistance des choses ne permit pas que l'unité de l'éducation nationale, telle que Napoléon l'avait conçue, pût pleinement s'accomplir.

Il fut aussi déçu sur un autre point. L'article 38 du décret du 17 septembre 1808 portait : « Toutes les écoles de l'Université impériale prendront pour base de leur enseignement : 1° les préceptes de la religion catholique.... » L'empereur pensait que la religion, après le Concordat, était dans sa main et il voulait non la servir, mais s'en servir pour dominer les consciences. Fontanes, le grand-maître qu'il avait choisi, fit manquer ce dessein. « Soit en dirigeant surtout l'attention des inspecteurs généraux sur les pratiques religieuses, soit

en introduisant dans l'Université des prêtres plus dévoués au pape (ou peut-être au roi) qu'à l'empereur, soit par ses complaisances pour l'enseignement privé, institutions, pensions, ou pour les séminaires, il favorisa les influences cléricales, et aussi, indirectement, l'opposition à l'empire ».

Napoléon ne laissa pas de s'apercevoir de cette demi-trahison. Et pourtant il maintint Fontanes dans ses fonctions; il lui continua, sinon sa confiance, du moins sa faveur. Peut-être répugna-t-il, en le révoquant, à avouer publiquement qu'il s'était trompé dans son choix; peut-être pensa-t-il qu'en le surveillant il le rendrait inoffensif; peut-être se flatta-t-il de pouvoir le ramener à lui; peut-être enfin, malgré sa rudesse, l'homme de génie ne sut-il pas se défendre contre le charme enveloppant de l'esprit de Fontanes. Quoi qu'il en soit, il y a là une comédie politique que M. Aulard a finement indiquée et qui met une lueur de gaieté dans ce livre si pleinement instructif, mais dont il est superflu de dire que l'intérêt est surtout austère.

M. P.

Construction et aménagement des Écoles maternelles, par Mlle S. Brès, inspectrice générale des Écoles maternelles. Paris, Ch. Delagrave, 1911.

Sous l'apparence modeste d'un commentaire de la récente *Instruction concernant les locaux, le mobilier et le matériel d'éducation et de ménage des Écoles maternelles*, l'étude de Mlle Brès constitue une œuvre originale et qui est, sans aucun doute, appelée à remporter le plus légitime succès. Elle permet à tous ceux qu'intéresse l'éducation des jeunes enfants de prendre connaissance de l'*Instruction* elle-même, qui n'a été publiée dans aucun recueil[1]. Mais en outre elle éclaire et complète de la façon la plus heureuse le texte officiel, à la rédaction duquel Mlle Brès a d'ailleurs pris, comme inspectrice générale, une part prépondérante. Tout ce qui concerne la construction, l'agencement des locaux, l'aménagement des différentes parties de l'édifice scolaire, le mobilier et le matériel des écoles maternelles est l'objet d'explications sobres et précises qui révèlent une connaissance approfondie de toutes les exigences de l'hygiène moderne, une très nette perception de tous les besoins de l'enfance et un sens très fin des moyens pratiques de leur donner satisfaction.

Les municipalités et les architectes chargés de constructions scolaires auront donc grand profit à méditer ce travail, même lorsqu'il s'agira d'écoles primaires élémentaires; sans doute il ne sera pas possible d'introduire partout tous les perfectionnements que réclame

1. Le texte de l'instruction avec le commentaire de Mlle Brès a d'abord paru dans le numéro d'avril du *Bulletin de Législation scolaire*, publié trimestriellement, sous la direction de M. L. Gobron, par la librairie Delagrave.

Mlle Brès ; mais les hommes de l'art trouveront dans sa brochure une foule d'indications suggestives, d'idées ingénieuses qu'il leur sera facile de mettre en pratique, et à peu de frais.

L'étude de Mlle Brès ne sera pas moins utile au personnel des écoles maternelles en appelant son attention sur un grand nombre de points dont elle marque fortement l'importance pour le bien-être physique et la santé morale des tout petits ; elle stimulera l'ingéniosité des maîtresses qui s'efforceront de réaliser, dans la mesure des ressources dont elles pourront disposer, les améliorations de détail qu'elle leur suggère.

La valeur du travail de Mlle Brès est encore accrue par l'illustration, abondante et fort bien venue, qui l'accompagne. Tout en ayant la précision de dessins cotés, les gravures qui ornent la brochure sont agréables à l'œil et quelques-unes, tout à fait charmantes, font honneur à l'artiste qui les a tracées.

Espérons que cette excellente et jolie publication hâtera la disparition de quelques-uns de ces affreux logis où certaines municipalités retardataires ne craignent pas d'entasser encore aujourd'hui, au mépris des règles les plus élémentaires de l'hygiène, de tout jeunes enfants.

J. L.

Les habitudes vicieuses chez les petits enfants, par Mlle Maria Dupont. Paris, Fernand Nathan, éditeur.

Il n'est que trop certain que chez quelques tout petits une précocité et une perversité sexuelles inquiétantes déterminent des habitudes vicieuses. Ces tendances s'expliquent parfois par des causes pathologiques, plus fréquemment par des causes morales ou sociales. (Qu'on songe à la promiscuité de certaines agglomérations).

Peut-on prévenir ou guérir le mal ? Comment l'école — et il s'agit de l'école maternelle — comment l'école peut-elle intervenir ?

Sur ce sujet délicat et attristant, une institutrice d'école maternelle, Mlle Dupont, a publié une intéressante étude, ses observations multiples, attentives et scrupuleuses, ont été guidées au surplus par un médecin distingué, le Dr Surmont, professeur à la Faculté de Médecine de Lille, qui, dans une vivante préface, présente aux éducatrices ce livre médico-pédagogique.

Sincère, averti, judicieux, le travail de Mlle Dupont s'inspire d'un souci élevé du rôle social de l'école, et il ne perd jamais de vue son objet direct, précisé en première page par le sous-titre : « ce que toute éducatrice doit savoir » de la question. A. G.

Le gérant de la « Revue Pédagogique »,
LOUIS CHUIT.

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD

N^{lle} série. Tome LVIII. N° 6 15 Juin.

REVUE
Pédagogique

L'Enseignement secondaire en Italie[1].

I. — Fonctionnement actuel de l'enseignement secondaire.

L'enfant qui a terminé ses études primaires et a subi avec succès l'*esame di maturità*, correspondant à peu près à notre certificat d'études, doit choisir entre deux voies différentes. S'il veut recevoir une culture classique, il entre au gymnase, où il demeure pendant cinq années. Ensuite, et après examen, il passe au lycée, dont les cours durent trois ans. Il en sort avec la *licenza liceale*, (baccalauréat), soit qu'il l'ait obtenue sans examen, s'il est bon élève ; soit qu'il l'ait conquise, s'il est médiocre, après un examen passé au lycée même et devant ses propres professeurs. Les élèves des établissements privés doivent également subir l'examen au lycée. La licenza liceale donne accès à tous les cours de l'Université.

Au contraire, l'élève qui cherche dans l'enseignement secondaire la préparation pratique à une carrière déterminée, entre à

1. Extrait d'un rapport adressé à M. le Directeur de l'Enseignement secondaire, par M. Paul Hazard, docteur ès lettres, chargé d'une mission en Italie.

la *scuola tecnica*, où il n'apprend ni latin, ni grec. Au bout de quatre ans, il passe à l'*istituto tecnico*, où il reste trois ans : ces études sont donc plus courtes d'un an que les études classiques. L'istituto tecnico offre cette particularité, qu'il se divise en trois sections bien distinctes : *agrimensura* (agronomie); *ragioneria* (comptabilité); *fisico-matematica*. Le diplôme délivré à la sortie des deux premières sections ne donne pas accès à l'Université; seule, le troisième permet de se faire inscrire aux cours de sciences. De même que le gymnase et le lycée sont deux organismes complets, de même l'école technique et l'institut technique ont une vie indépendante. Beaucoup de petites villes ont un gymnase sans lycée, ou une école technique sans institut. A plus forte raison les deux enseignements, celui du gymnase-lycée ou de l'école technique-institut technique, ne se trouvent-ils jamais confondus dans le même local.

Or, cette organisation est considérée comme imparfaite à bien des égards. Elle se trouve en retard, pour ainsi dire, sur l'état général de l'enseignement secondaire, qui, dans sa partie administrative et économique, a subi depuis quelques années des modifications profondes. Les lois du 8 avril 1906 (*sullo stato giuridico degl' insegnanti delle scuole medie*) et du 7 mai 1906 (*legge per disposizioni sugli stipendi e sulla carriera del personale delle scuole medie governative*), mises en vigueur par le règlement du 21 novembre 1908 [1], ont assuré aux professeurs une stabilité et une indépendance dont ils ne jouissaient pas jusqu'à présent. Leur nomination est fixée par des règles certaines. Trop souvent, une simple décision ministérielle déclarait apte à l'enseignement (*abilitazione*) telle ou telle incompétence : dorénavant, on ne peut obtenir une chaire que par concours. Il y a d'abord les concours généraux, pour les débutants munis de la *laurea* (licence), qui consistent à la fois dans un examen, écrit et oral, et dans la production des titres scientifiques des candidats (*per esame e per titoli*). Une commission universitaire dresse une liste par ordre de mérite, et on nomme les postulants suivant les besoins. Il y a ensuite les concours spéciaux, pour les professeurs déjà en

1. Voir aussi les décrets du 21 juillet 1910 et la loi du 14 mars 1911, qui apportent quelques précisions et quelques modifications de détail aux mesures précédemment prises.

fonctions qui veulent passer du gymnase au lycée, de l'école technique à l'institut technique, ou d'une petite ville à une grande. Ce système, si différent de nos habitudes françaises, a l'inconvénient d'être compliqué, d'exiger une multiplicité d'examens et de commissions, de forcer les professeurs qui veulent se distinguer à être des candidats perpétuels : au moins offre-t-il les garanties les plus sérieuses contre la faveur.

En même temps, les traitements, qui étaient dérisoires, ont été relevés, et délimités par des règles précises. Un professeur titulaire, dans un gymnase inférieur ou dans une école technique, débute à 2 000 francs ; dans un gymnase supérieur (c'est-à-dire dans un gymnase établi dans une grande ville), dans un lycée ou dans un institut technique, à 2 500 francs. L'augmentation est de 500 francs tous les cinq ans, jusqu'à concurrence de quatre ; et ensuite, du dixième du traitement ainsi obtenu, jusqu'à concurrence de deux : soit, pour un professeur de lycée, 2 500 + 2 000 + 900 = 5 300. A ceci s'ajoutent les heures supplémentaires, qui sont généralement nombreuses, et les frais d'examen. En somme, un état d'ordre et de régularité s'est substitué au désordre précédent. Pour la question capitale, au contraire, qui est celle de l'enseignement lui-même, on est moins avancé.

L'institut technique, en effet, répond à peu près à nos écoles primaires supérieures ; la division en sections d'agriculture et de comptabilité les fait même ressembler à des écoles professionnelles. La culture générale, qui est la caractéristique de l'enseignement secondaire, n'y est pas donnée. Aussi le recrutement de son personnel scolaire est-il considéré comme inférieur. Le lycée présente une forme trop rigide ; il n'est plus en rapport avec les nécessités de la vie moderne. C'est ainsi que l'élève qui a appris un peu de français au gymnase, n'en fait plus du tout au lycée : aucun moment n'y est réservé à l'étude des langues modernes. Le latin et le grec tiennent une place presque exclusive dans les programmes. Ceux-ci, pour certains enseignements qui pourtant semblent capitaux, laissent aux professeurs et aux élèves une liberté qui tient de l'insouciance. Signalons le programme de philosophie dans les lycées italiens :

Première année : Éléments de psychologie.

Deuxième année : Éléments de logique.

Troisième année : Éléments d'éthique.

Et c'est tout.

Point de juste milieu, donc, entre un enseignement trop exclusivement utilitaire, et un enseignement suranné. Les effets de cette organisation défectueuse se font sentir par le déchet même des élèves. On compte que les deux tiers des inscrits s'en vont entre la première et la troisième année de l'école technique, c'est-à-dire tous ceux qui ont besoin de gagner leur vie, à partir de quatorze ans environ, et qui ne viennent demander à l'école technique qu'un petit supplément à l'instruction primaire. Plus de la moitié de ceux qui restent, tombent entre la première et la quatrième année de l'institut technique. Pendant le cours du gymnase, un quart environ des élèves disparaît. Mais c'est surtout pendant les années de lycée qu'on trouve un nombre de départs impressionnant : un tiers entre la première et la seconde année, et presque autant entre la seconde et la troisième. Ceux qui arrivent jusqu'à l'examen final constituent l'exception.

De telles constatations dénoncent un malaise évident. Il est naturel qu'on ait songé à lui porter remède; et on vient de tenter un gros effort, en effet, pour la réforme de l'enseignement secondaire.

II. — Projet de réforme.

Une commission d'enquête, instituée par décret royal du 19 novembre 1905, adressait le 27 mars 1906 un long questionnaire aux établissements d'enseignement, aux Universités, aux associations de professeurs, et d'une façon générale à tous ceux qui voulaient bien s'intéresser à la réforme entreprise. Des crises intérieures, et des événements indépendants de sa volonté, retardaient ses travaux, qui furent terminés à la fin de 1909 par la publication de deux imposants volumes : l'un contenait les réponses faites aux différentes questions de l'enquête; l'autre, le rapport de la commission [1]. Celui-ci se terminait par l'esquisse d'un projet de loi, qui soumettait à l'attention de la Chambre une

1. Ministero della pubblica istruzione. Commissione reale per l'ordinamento degli studi secondari in Italia : I. *Relazione*, Roma, 1909, 770 pages gr. in-8. — II. *Risposte al questionario diffuso con circolare 27 Marzo 1906*, Roma, 1909, 972 pages gr. in-8.

réorganisation complète de l'enseignement secondaire, au point de vue des études. Très clair; très franc, pour ainsi dire, puisqu'il ne cache aucun des défauts du présent; très informé de tous les exemples offerts par l'étranger; très intelligent dans ses principes, et très précis dans ses détails, ce rapport mérite de retenir l'attention.

La commission propose l'établissement d'une école de culture générale, dont le cours normal comprendrait deux degrés. *Tous les élèves*, c'est le point capital de l'innovation, *commenceraient par faire trois années de gymnase, non seulement sans grec, mais même sans latin*. Ceci non point pour bannir cet élément indispensable de la culture, mais pour limiter le nombre des élèves obligés de l'apprendre de mauvais gré, et par conséquent sans profit. Pendant ces trois années, on remplacerait sa valeur éducative par la valeur éducative que possèdent également les autres matières, à condition qu'elles soient bien enseignées. « L'âme de la classe », ce serait le professeur principal, à qui l'on confierait à la fois l'italien, le français, l'histoire, la géographie, et les exercices d'éducation psychologique. Il ferait concorder ces enseignements pour donner aux élèves moins des connaissances, qu'une méthode et une discipline intellectuelles. Prenons un exemple : n'est-il pas possible de traiter la géographie comme un élément de formation et de culture (coltura formativa)? Un maître conscient de son rôle d'éducateur, et préparé à le remplir, ne peut-il pas éveiller dans l'esprit des enfants, par la géographie, le souci de la précision et de l'exactitude; la curiosité qui dépasse les limites toujours étroites du milieu local; le sentiment de la nature? De même pour l'enseignement de l'histoire, qui devrait être occasionnel, non pas chronologique et méthodique; de même, et plus facilement encore, pour la psychologie, pour le français, pour l'italien. Il n'est pas jusqu'au dessin qu'on ne pourrait faire concourir avantageusement à remplacer, à dépasser les profits intellectuels que donne à l'enfance l'apprentissage du latin. « Si la culture classique, fondée sur l'étude des littératures anciennes, étant celles qui renferment le plus grand contenu de sagesse, de beauté, d'humanité universelle, est le moyen souverain d'éducation pour les jeunes esprits qu'elle trempe, affine, nourrit de ces

éléments de pensée, de souvenir, et d'art, qui pendant tant de siècles furent l'école du monde : ce n'est cependant pas la civilisation antique qui, à elle seule, peut donner aujourd'hui une préparation complète aux activités supérieures de la pensée. La civilisation moderne possède, elle aussi, non pas en s'opposant à l'autre, mais en la continuant, de tels, de si grands éléments de pensée, de vérité et de beauté, si indispensables à la vie contemporaine, qu'elle doit être appelée, avec ses acquisitions fécondes, à éduquer les nouvelles générations. »

Après ces années communes de culture générale sans latin, les élèves suivraient pendant cinq ans l'une des trois sections du lycée, suivant leurs aptitudes : lycée classique (latin-grec, français obligatoire, allemand facultatif); lycée scientifique (latin facultatif, français obligatoire, allemand ou anglais, mathématique, physique, chimie, histoire naturelle); lycée moderne (latin, français obligatoire, allemand ou anglais). L'enseignement de l'italien, de l'histoire, et de la philosophie, serait donné en commun. Notons ici, pour notre compte, la très grande importance réservée au français; nous ne pouvons lire sans être heureux et touchés la belle page où l'on parle en ces termes de notre langue et de notre littérature : « Le français, enseigné pendant les trois années du gymnase avec un très riche horaire, continuera à être étudié pendant les deux premières années du lycée classique et du lycée scientifique. Il faut que dans l'un comme dans l'autre, les élèves habitués à la lecture des auteurs, soient mis en état de pouvoir ensuite les lire par eux-mêmes, et de se servir pour toujours du secours de cette langue, qui est la plus grande divulgatrice du savoir et de la pensée dans le monde moderne, et de sa littérature. Mais dans le lycée moderne, suivant le plan de la commission, cette littérature même doit compter parmi les matières fondamentales; et elle doit y être étudiée, même si le temps qui lui est réservé est nécessairement mesuré, pendant tout le cours des cinq années. Tandis qu'il suffit, dans le lycée classique et dans le lycée scientifique, que les élèves prennent l'amour des lettres françaises, goûtent les auteurs modernes les plus séduisants et les plus éloquents, apprécient la clarté et la vivacité admirables de la prose française même dans des sujets historiques et scientifiques, dans le lycée

moderne, il faudra qu'ils arrivent à connaître, par des lectures choisies et graduées, non seulement les écrivains du XVIIIe ou du XIXe siècle, mais encore les grands maîtres de l'esprit français au XVIIe siècle ; qu'ils n'ignorent pas complètement la littérature du moyen âge, qui peut leur être rendue accessible à travers quelques pages de la chanson de Roland ou des chroniqueurs traduits de l'ancien francais en français moderne, comme on fait précisément en France. Qu'ils acquièrent ainsi une bonne connaissance des plus grands écrivains et des époques les plus lumineuses de cette littérature... »

En face de « l'enseignement secondaire de culture générale », ainsi réorganisé, il y aura « l'enseignement secondaire technique et professionnel ». D'une école technique, dont la durée sera de trois ans, partiront autant de types d'écoles qu'il sera nécessaire : les besoins de la localité où elles seront établies détermineront leur nature ; industrielles dans les villes d'industrie, elles feront plus de place au contraire à l'enseignement agricole dans les régions qui vivent d'agriculture. Elles ne dépendront même pas du ministère de l'Instruction publique, mais des ministères dont relèvera leur spécialité. Cependant elles réserveront toujours une place prépondérante aux matières qui sont proprement éducatives. Et, dans ce sens, elles seront nettement différentes d'un autre type d'écoles, que l'on créera de toutes pièces : les écoles complémentaires d'instruction populaire. Celles-ci auront des cours d'une durée très limitée : deux ou trois ans, suivant les professions auxquelles elles prépareront ; elles ne feront que prolonger l'enseignement primaire.

Dans toutes ces écoles, des examens de passage très rigoureux seront établis ; et les examens finaux devront être subis, non seulement par les élèves médiocres ou mauvais, mais par tous. Dans toutes ces écoles, la culture physique sera considérée comme une matière essentielle d'enseignement. Facultatifs aujourd'hui, les cours de gymnastique seront désormais obligatoires ; les chefs d'établissement, d'accord avec le conseil des professeurs, auront à en déterminer la nature et la durée, selon les circonstances et les lieux. A toutes ces écoles, on essayera de donner, avec le temps, des locaux convenables, par la contribution des communes et de l'État. On « délivrera » l'inspecteur

d'Académie de toute ingérence dans les établissements secondaires; on créera dans chaque province, pour les surveiller, un inspecteur des études, assisté d'un « conseil scolaire provincial », formé par la réunion des chefs d'établissement. Ainsi rajeuni dans ses méthodes, ainsi réformé dans son organisation, l'enseignement secondaire deviendra digne, on l'espère, des hautes destinées auxquelles le pays se sent appelé.

III. — L'état des esprits.

On aimerait pouvoir suivre dans son application une réforme aussi opportune. Le malheur est que les travaux de la commission n'ont eu jusqu'ici aucun effet pratique. Plusieurs crises politiques, qui ont renversé les ministres de bonne volonté et, pendant le ministère de M. Credaro, l'attention prêtée à l'organisation de l'enseignement primaire, plus urgente sans doute que la réorganisation de l'enseignement secondaire, ont nui à ces beaux projets. Il faut noter cependant qu'à l'avènement du ministère Giolitti, au mois de mars 1911, M. Credaro, demeuré au pouvoir, a affirmé qu'il s'occuperait de la question des lycées.

Il répondait ainsi à un mouvement de l'opinion publique qui vaut la peine d'être signalé. Les journaux et les revues, notamment les plus importantes, comme la *Nuova Antologia* [1], ou la *Rivista d'Italia*, ne se lassent pas de publier des articles où d'excellents esprits étudient le problème scolaire. Peut-être ne passionne-t-il pas autant les profanes qu'en France la crise du français; il s'en faut de peu. Il semble que l'hérédité latine agisse ici, et qu'aujourd'hui comme aux temps de Rome, on se plaise à discuter dans la vie, non seulement de l'école, mais comme à l'école. Les avis sont en général contradictoires; et s'il n'est personne qui ne pense qu'on doive réformer quelque chose, sur le contenu précis de la réforme tout le monde est en désaccord.

Le plus intéressant à observer peut-être, dans cette utile agitation, est l'état d'esprit des professeurs eux-mêmes. Depuis dix ans, en effet, ils ont témoigné une singulière activité. Au début de 1901, un règlement du ministre Gallo ayant entouré la

1. Voir par exemple la *Nuova Antologia* du 15 janvier 1911.

faculté de donner des leçons de restrictions telles, qu'en fait elle se trouvait abolie, un esprit d'indépendance, voire de révolte, se mit à souffler. C'était le moment de la grève générale à Gênes; c'était le moment où les instituteurs, aussi bien que les employés des chemins de fer, se syndiquaient. Ces exemples ne furent pas sans influence sur la formation d'associations locales parmi les professeurs; il y en eut beaucoup. De là vint naturellement l'idée d'établir une association générale; on en vit même naître deux : l'une à Rome, qui voulait réunir les professeurs des gymnases et des lycées, très centralisée; l'autre, plus large, qui s'ouvrait à tous les professeurs quels qu'ils fussent, et s'efforçait de créer une fédération nationale, sans enlever aux groupes régionaux leur autonomie. Ce fut celle-ci qui l'emporta; elle eut son siège central à Bologne, et élut comme président le professeur Kirner, qui resta en fonctions jusqu'en 1905 [1]. Forte de ses quatre mille huit cents adhérents, lorsque l'association rivale vaincue se fut dissoute; publiant un Bulletin mensuel, *Bollettino della federazione nazionale italiana degli insegnanti medii*; prompte à organiser des congrès retentissants, elle prit à l'égard du pouvoir une attitude non seulement indépendante, mais agressive. Le congrès de Florence, en septembre 1902, déclara en principe que l'action politique serait l'arme la plus efficace de la Fédération. En 1903, au congrès de Crémone, on convint que les différentes sections de l'association générale devaient « participer aux luttes politiques et spécialement électorales, en s'associant aux partis et aux organisations qui, acceptant sans restriction le principe de l'association, et aspirant à une instruction plus répandue, offriraient des garanties sérieuses pour soutenir le programme professionnel des maîtres ». En 1904, au congrès de Rome, le président Kirner prononçait les paroles suivantes : « C'est aux classes les plus humbles de la société que nous nous sentons désormais liés par une communauté d'intérêts et d'aspirations; les obstacles qui s'opposent aux progrès de ces classes sont les mêmes qui s'opposent à nous. Dans l'avènement et l'éta-

1. Voir la *Commemorazione di Giuseppe Kirner*, par G. Salvemini. Bologna, 1906, broch. in-8. Les origines de la Fédération, et son esprit, y sont étudiés à merveille par l'auteur, qui a bien voulu nous faire part de son expérience et que nous sommes heureux de remercier ici.

blissement d'une saine et forte démocratie, et non point ailleurs, peut se trouver la solution précise des problèmes de l'école moderne. »

Il faut avouer qu'on dut, au moins en partie, à cette agitation, les réformes administratives et économiques dont nous parlions plus haut. Il faut avouer aussi que lorsque la Chambre eut ainsi amélioré, par les lois de 1906, la situation matérielle des professeurs, la Fédération perdit à la fois de son intransigeance et de son ardeur. C'est à ce moment [1] que naquit à Palerme une revue professionnelle qui voulut s'appeler *Nuovi Doveri*, les devoirs nouveaux. « C'est à nous qu'il appartient, devant tant d'inertie ou tant d'incapacité de la part du gouvernement pour toute question de contenu idéal, et hautement, et proprement politique (car la politique est avant tout éducation du pays, et non bavardages de Parlement, opposition d'intérêts privés et d'ambitions misérables, masquées sous des mots sonores et des phrases généreuses); c'est à nous qu'il appartient d'agiter, par la presse et par les congrès, le grave problème de l'école, à la solution duquel nous pouvons apporter un large tribut de connaissances techniques et d'expérience directe. » La nouvelle revue tenait donc à prendre, elle aussi, une attitude politique, et à marquer sa préférence pour les partis avancés. Elle n'épargnait ni les allusions personnelles, ni les attaques. Elle montrait une violence dont nos paisibles feuilles pédagogiques ne donnent pas idée; l'opposition au ministère semblait être un de ses thèmes favoris. Même elle marquait une défiance et une hostilité sensibles contre l'œuvre de la commission officielle, un peu avant qu'elle parût; et elle entreprenait une contre-enquête, sur les mêmes questions. Mais elle avait, en même temps, un très beau programme : s'occuper moins des intérêts que des principes. Elle voulait lutter contre l' « utilitarisme pédagogique ». Il lui semblait que les professeurs avaient assez parlé de leur avancement et de leur traitement; qu'à supposer même que le premier fût tardif, et le second maigre, ils devaient se contenter pour le moment des améliorations obtenues, et diriger leur attention vers leurs

1. 15 aprile 1907. *Nuovi doveri. Rivista quindicinale di problemi educativi.* Signalons aussi, parmi les revues professionnelles, *la Corrente*, qui dans une étude plus détaillée mériterait mieux qu'une simple mention.

devoirs professionnels, plutôt que vers leurs droits. Aussi abordait-elle avec une ardeur d'explosion toutes les discussions techniques : sur les examens, sur les programmes, sur les auteurs, sur les éditions, sur les rapports de l'enseignement primaire avec le secondaire, et du secondaire avec le supérieur, voire sur les écoles italiennes en Tunisie, elle disait son mot, ou ses mots. Elle soumettait à l'avance à ses lecteurs un certain nombre de points précis, à traiter dans les congrès, de façon qu'on n'y arrivât pas sans préparation : et ce n'était pas la partie la moins utile de son œuvre. Bientôt elle commençait la publication d'une bibliothèque pédagogique, dont deux volumes ont paru. Dans l'œuvre de M. Giovanni Gentile, un des critiques et des philosophes les plus distingués de l'Italie contemporaine, c'était un peu la psychologie de l'école nouvelle qu'on trouvait[1]. Dans le livre de MM. Salvemini et Galletti (deux membres, et non des moins compétents, de la commission officielle, qui s'étaient séparés d'elle par une démission éclatante) c'était plutôt le côté pratique de la question qui était envisagé[2]. Tous les deux avaient ceci de commun, que conformément à l'esprit de la Revue, ils ne parlaient pas des intérêts du corps enseignant, mais montraient dans un très noble langage l'idéal à poursuivre et les réformes à réaliser.

Dans ce sens, le plus important de tous les congrès fut celui de Florence. Préparé par des questionnaires précis, et par les assemblées régionales de Pérouse (1-2 nov. 1908), Padoue (2 déc. 1908), Avellino (21 fév. 1909), Bari (25-26 avril 1909), Pise (2 mai 1909), il eut lieu du 25 au 29 septembre 1909. On parla beaucoup. Au moins une très grande majorité fut-elle d'accord sur un point : la nécessité de créer, à côté de l'école classique, une autre école de préparation aux études universitaires, c'est-à-dire une école moderne sans latin et sans grec, durant huit ans comme les cours du gymnase et du lycée actuels. L'étrange combinaison, qui laisse subsister dans l'institut techni-

---

1. Studi pedagogici. Collezione dei Nuovi Doveri. I. Giovanni Gentile. *Scuola e filosofia. Concetti fondamentali e saggi di pedagogia sulla scuola media.* Milano, Palermo, Napoli, 1908, in-8.

2. A. Galletti et G. Salvemini. *La riforma della Scuola media. Notizie osservazioni proposte.* Con prefazione di G. Vitelli. *Ibid.*, 1908, in-8.

que une section de culture scientifique (fisico-matematica) à côté de deux sections professionnelles, disparaîtrait ainsi; et en même temps, le lycée se trouverait déchargé de ceux qui suivent ses cours faute d'un enseignement moderne approprié aux nécessités contemporaines. Le dernier congrès, tenu à Pise les 30 et 31 octobre, 1er et 2 novembre 1910, marqua plutôt un recul. Il fut presque exclusivement rempli, en effet, par des discussions d'ordre intérieur; et il fit éclater de graves dissidences entre les membres de la fédération. Tandis qu'une partie des professeurs voulait lui garder sa physionomie actuelle, et le caractère de généralité qui lui fait embrasser tous les enseignements sans distinction, aussi bien le latin et le grec que la musique ou la gymnastique, une autre partie estimait qu'on ferait une besogne plus utile en se divisant en spécialités. Un vote qui donna raison aux représentants de cette dernière opinion a fait entrer la fédération des professeurs de l'enseignement secondaire dans une crise qui n'est pas encore résolue et où son existence même se trouve menacée.

Dans l'état actuel des choses, il semble que trois points surtout attirent l'attention des universitaires. D'abord, la question des *classi aggiunte*. Un décret ministériel récent a déclaré que lorsqu'une classe compterait plus de cinquante élèves, elle serait aussitôt dédoublée. Le fait est assez fréquent, étant donné surtout que gymnases et lycées sont ouverts à la fois aux jeunes gens et aux jeunes filles, indistinctement, et que le nombre de ces dernières augmente d'une façon continue avec les progrès de l'instruction féminine. La mesure en soi est louable; chacun sait qu'il est matériellement impossible à un professeur de s'occuper de plus de cinquante élèves à la fois. Seulement, pour former la nouvelle classe ainsi créée, on ne nomme pas un second professeur titulaire. On organise l'enseignement à grand renfort d'heures supplémentaires. C'est ainsi que le maximum étant de dix-huit heures, certains professeurs arrivent à en avoir jusqu'à vingt-huit par semaine. Si le maître refuse d'accepter cette charge énorme, on peut prendre à sa place celui qui enseigne une spécialité différente : on trouve donc des professeurs d'histoire qui enseignent le grec, par exemple, dans une « classe adjointe ». Ou bien on a recours aux établissements voisins, qui

prêtent pour quelques heures un de leurs fonctionnaires. Ou bien encore on accepte de jeunes professeurs qui attendent un poste, et on les paye au rabais. Un véritable concert de plaintes s'élève contre cet abus, d'un bout à l'autre de l'Italie.

En second lieu, la question de l'enseignement des langues modernes. C'est une des lacunes les plus graves, à l'heure présente; et il semble même que la commission n'ait point prévu à cet égard des mesures suffisantes pour l'avenir. Les professeurs de français se forment un peu au hasard, comme ils peuvent : chose incroyable, il n'y a que deux chaires de français dans les Universités italiennes, l'une à Turin et l'autre à Rome : encore celui qui occupe cette dernière chaire enseigne-t-il alternativement le français et l'espagnol. Qu'on ajoute un chargé de cours à l'*Accademia scientifico-letteraria* de Milan, et un autre à l'*Istituto di studi superiori* de Florence : et c'est tout. L'anglais et l'allemand sont encore moins favorisés. Formés donc à l'aventure, les futurs professeurs de langues vivantes subissent devant des jurys incompétents deux examens, du premier et du second degré. Il n'est pas exagéré de dire que ni l'un, ni l'autre, ne sont difficiles. Et il est clair qu'avant d'entreprendre la moindre réforme dans l'enseignement, il importe de réformer d'abord ceux qui enseignent. On préconise donc l'envoi à l'étranger de jeunes professeurs, pour qu'on ne se trouve pas pris au dépourvu le jour où on fera, comme on l'espère, large place à l'enseignement des langues vivantes dans les classes.

Enfin, la question de la *classe unica*. On a vu que la commission propose l'établissement d'une « classe unique », sans latin, qui durerait trois ans, et qui donnerait accès à la fois au lycée classique, au lycée scientifique, et au lycée moderne. Les partisans des nouveautés la défendent à l'avance : cinq années de latin, avec des méthodes plus intensives appliquées à des esprits plus mûrs, suffiraient, disent-ils, à enseigner aux élèves ce qu'on met aujourd'hui huit ans à leur apprendre. Les adversaires répondent qu'il y a là une expérience dangereuse à tenter; qu'au point de vue des principes, on porterait un coup redoutable à la culture traditionnelle de l'Italie : on enlèverait à la langue de Rome une partie de son prestige. Et surtout, puisqu'on veut créer un lycée moderne d'où le latin et le grec seraient bannis,

n'est-il pas singulier qu'on veuille, en même temps, enlever trois années d'études classiques à ceux qui leur resteront fidèles? Ces orthodoxes sont vigoureusement soutenus par la Société des études classiques, « Athènes et Rome », qui a tenu à Florence son quatrième congrès, le 18 avril 1911. Elle a voté un ordre du jour demandant la création de séminaires pédagogiques pour les jeunes professeurs; et elle s'est déclarée hostile au principe de la *classe unica*.

Toutes ces discussions sont-elles vaines? Le retard apporté à l'essai d'une réforme que tous tiennent pour nécessaire n'a-t-il que des conséquences funestes? Nous ne le pensons pas. A discuter et à attendre, on commence à entrevoir en Italie une vérité qui, peu à peu, s'impose. C'est qu'il n'est peut-être pas nécessaire de tout changer d'un seul coup pour bien faire; et que même des tentatives isolées, entreprises à titre d'expérience, vaudraient mieux qu'une transformation radicale et irréparable. La commission officielle exprimait ce vœu, à la fin de son rapport; ses adversaires mêmes sont d'accord avec elle sur ce point. Le sens pratique, qui est un des traits les plus marqués du caractère italien, trouve moyen de s'affirmer ici vigoureusement; et même il s'affirme grâce aux lenteurs parlementaires. On parle maintenant d'évolution plutôt que de révolution. Voyez avec quel juste sentiment des réalités un esprit novateur, comme M. Salvemini, propose de commencer la réforme : « Un très grand nombre de nos établissements scolaires sont désormais si surchargés d'élèves, qu'on a dû les doubler, les tripler, les quadrupler même par le moyen des *classi aggiunte*. Les dangers de cette pléthore sont si graves et si intolérables, qu'il nous est impossible de continuer, sans procéder à la création d'autres établissements. Au lieu de reproduire et de multiplier les vieux types avec tous leurs défauts, construisons des écoles nouvelles avec des fonctions nettement définies, pour soustraire aux vieilles écoles une partie de leur clientèle d'aujourd'hui : par l'effet de ces formations nouvelles, la clientèle même des établissements anciens deviendra homogène : et alors il sera facile d'adapter les programmes de chaque école aux besoins de chaque groupe d'élèves. » Ainsi, point de régime décrété tout d'un coup, et s'imposant du jour au lende-

main depuis la Lombardie jusqu'à la Calabre : mais de petits champs d'expériences, nés spontanément dans telle ou telle ville ; de la part des réformateurs, des études pratiques et même des tâtonnements ; une organisation sortant peu à peu de l'école, plutôt qu'elle ne se superposerait à elle par la violence : ce serait l'idéal.

Tel est l'état présent de l'enseignement secondaire en Italie, dans ses grandes lignes. Ce peuple vivace, qui a réalisé en peu d'années de si merveilleux progrès, et qui doit tout organiser à la fois pour tenir le rang élevé qu'il occupe désormais parmi les puissances européennes, travaille à moderniser et à perfectionner l'enseignement qui doit assurer la culture intellectuelle des jeunes générations. C'est un effort qui vaut la peine d'être suivi non seulement avec intérêt, mais avec sympathie, par tous ceux qui s'intéressent à la tradition latine chez les deux peuples voisins et amis, en deçà des Alpes ou au delà.

PAUL HAZARD.

Rôle pédagogique du Professeur de Gymnastique.

L'Enseignement de la gymnastique subit, depuis quelques années, des transformations profondes : son importance a grandi, de nouveaux horizons se sont ouverts, et l'ancien maître de gymnastique redevient professeur d'Éducation Physique au large sens du mot.

Ce simple changement de nom symbolise à la fois les réformes accomplies et celles qui se préparent ; il signifie que la Gymnastique scolaire, trop longtemps réduite, malgré ceux qui la dirigeaient, à de simples démonstrations de mouvements, reprend dans la vie de l'écolier le rôle que lui assignaient nos vieilles traditions pédagogiques et médicales : elle redevient « la partie de l'hygiène traitant de tous les exercices et de leur influence sur l'économie animale [1] ». Il signifie aussi qu'il faut rendre au professeur de Gymnastique la place qu'il occupait autrefois parmi les éducateurs de l'enfant, relever son enseignement, ses fonctions, sa personne, et lui restituer ses anciens titres, en même temps qu'on lui crée de nouveaux devoirs.

Cette réforme à laquelle nous assistons était attendue depuis longtemps. Ceux qui ont suivi l'histoire de l'enseignement public en France savent combien eurent souci d'organiser l'Éducation Physique tous ceux qui s'occupèrent, avant et depuis la Convention, de réformer les Écoles. Pourquoi n'a pu réussir aucune des tentatives pour unir l'enseignement des vieilles Écoles de Pages à celui de l'ancienne Université ? Ce serait un chapitre d'histoire à écrire. Aujourd'hui, rappelons seulement qu'on ne pouvait autrefois demander au professeur de gymnastique que

---

1. Nysten, *Dictionnaire de Médecine*, art. GYMNASTIQUE.

de bien connaître et de bien savoir démontrer certains mouvements. De l'action de ceux-ci sur l'organisme et de leur influence sur le développement physique, intellectuel et moral des enfants, il était trop peu question. Comme si ce n'était en cela précisément que consiste l'éducation physique. — Faut-il s'étonner que, dans de telles conditions, ce professeur de mouvements fut le plus souvent considéré comme un intrus dans les écoles de tous ordres ? A peine si les familles, quand leurs enfants se portaient bien, consentaient à le voir; à peine si les élèves, quand ils venaient aux leçons de gymnastique, se donnaient la peine de l'écouter [1].

Il n'en est plus ainsi. Non seulement les parents commencent à comprendre quels bienfaits une intelligente éducation physique peut exercer sur la croissance de leurs enfants, mais encore ceux-ci, de leur côté, entraînés par le développement des sports, recherchent de plus en plus la pratique intelligente et méthodique des exercices utiles à la santé, à l'adresse et au courage. Et voici que, parallèlement à ce double mouvement, la physiologie s'est remise à étudier, par les méthodes qui lui sont propres, les lois et les effets de nos divers mouvements.

De l'union de ces influences diverses est née une méthode de Gymnastique dont je dirais volontiers, s'il la fallait caractériser en bref, qu'elle veut être à la fois scientifique et éducatrice : deux mots qui suffisent à fixer la vraie formule d'Éducation Physique. Un ensemble de procédés fondés sur l'observation directe de la nature, déterminés par des lois précises et souples dans la pratique, nettement définis dans leurs effets; des séries d'exercices qui s'adaptent aisément à l'individualité de chaque enfant, sans subir ni cet automatisme ni cet empirisme commodes à l'enseignement verbal du maître qui ne comprend pas : voilà de quoi se compose la nouvelle méthode. Elle est l'art de préparer l'organisme de l'enfant à son rôle social : et sa supériorité est précisément de ne séparer jamais la théorie de la pratique. Il ne suffit plus, comme autrefois, pour enseigner un exercice, d'en connaître la lettre : il faut surtout comprendre l'esprit de cette

1. Cf. G. Demeny, *Les Bases scientifiques de l'Éducation physique*, avant-propos.

méthode si l'on veut obtenir les effets physiologiques et moraux des séries de mouvements; il faut voir comment elle s'inspire, dans ses principes, de la réalité vivante, et comment elle y retourne par ses procédés. D'où la nécessité pour celui qui l'enseigne de joindre à la science des mouvements et de leurs effets, l'art de choisir et d'appliquer des séries d'exercices au développement physique, intellectuel et moral de chaque enfant; car cette éducation, la première de toutes, doit être enseignée de façon à servir toutes les autres.

Plaçons-nous à ce double point de vue pour examiner ce que doit savoir le professeur de gymnastique et comment il le doit enseigner.

I

Formation du professeur de gymnastique.

Le premier caractère d'une bonne méthode d'éducation physique est d'être scientifique, c'est-à-dire d'accord avec la nature; c'est pourquoi la première qualité du professeur de gymnastique est de comprendre les effets physiologiques, esthétiques et moraux des mouvements qu'il fait exécuter à ses élèves.

L'Éducation physique touche à la vie, où l'observation prime le raisonnement; qu'elle ait donc, de la vraie science, la précision, la fermeté et la clarté; qu'elle possède aussi l'intelligente souplesse d'un art qui laisse à chacun, sous la netteté des formules, autant d'initiative que son intelligence en comporte, autant de liberté qu'il en peut prendre sans rompre ses principes directeurs. Ce n'est pas la science, mais le bas empirisme qui conduit aux formules absolues : la plus haute qualité pratique d'une science est, au contraire, de nous ouvrir toutes grandes les portes de l'inconnu et les regards sur la nature, d'éclairer la spontanéité de l'observateur, au lieu de l'étouffer. La pire méthode d'éducation est celle où tout est irrévocablement prévu d'avance, avec des séries de mouvements découpées à l'emporte-pièce. Comme la vie est plus mobile dans un organisme d'enfant, trop complexe pour se plier à l'apparente logique de formules qui

paraissent simples parce qu'elles sont abstraites, c'est-à-dire hors de la nature.

Avant tout, que le professeur de gymnastique, les yeux constamment fixés sur l'enfant, apprenne à comprendre la vie : et qu'il joigne à ce sens pratique les notions nécessaires de mécanique humaine, d'anatomie, de physiologie et de psychologie pédagogique.

1° *Mécanique humaine.* — A la base d'un véritable système d'éducation physique, vous trouverez, comme première assise, des principes mécaniques que nul ne saurait contester sans démolir les sciences d'où ils dérivent, mais qu'il faut savoir, au gymnase, appliquer sous leur forme concrète, tels que les vérifie pour nous l'expérience de chaque instant et tels qu'on les observe dans la nature, aux sources mêmes où l'esprit humain les a puisés. Ainsi, dès le début, le point de départ n'est pas un schème vide de la nature, mais son décalque vivant. Ceux qui commencent un cours de gymnastique en déclarant simplement que le corps humain est soumis aux lois de la pesanteur, s'illusionnent d'une formule vide : qu'importe à l'enfant l'énoncé abstrait de ce principe s'il ignore comment cette formule s'applique, dans la réalité, soit à l'homme en mouvement, marchant, courant, sautant, soit à l'homme au repos ou qui se tient immobile, etc. Le difficile n'est pas d'énoncer une loi vide, mais d'en comprendre l'application à nos mouvements et de savoir pratiquement l'expliquer à l'enfant.

Les méthodes qui se contentent de formules ou de principes abstraits paraissent très claires tant qu'on ne les contrôle pas dans la pratique : elles cessent de l'être quand on passe de leurs théories à la réalité. Alors leurs formules abstraites ne suffisent plus, parce que le sens du réel est devenu nécessaire. Pour acquérir ce sens, le professeur doit recourir à une méthode qui lui fasse comprendre le mécanisme de nos attitudes et de nos mouvements, qui lui apprenne l'art d'analyser, dans l'ensemble de chaque mouvement, les contractions musculaires qui le constituent, pour se rendre compte de leurs causes et de leurs effets.

2° *Anatomie.* — Sous une autre forme, ce serait encore tomber dans la même erreur d'abstraction et d'empirisme que de se borner, pour apprendre l'anatomie des mouvements, à récapi-

tuler de longues listes de muscles ou de banales descriptions d'os et d'articulations. Nul ne saurait comprendre le jeu naturel de nos muscles, s'il ne l'examine directement sur lui-même, hors des livres d'anatomie, en observant les formes extérieures de ses mouvements, en même temps que par son sens musculaire il regarde au dedans de soi-même leur forme interne et leur origine psycho-physiologique. Car tous nos mouvements sont actes à deux faces : l'une visible dehors; l'autre en nous et que seul est capable d'apercevoir celui qui réfléchit et se regarde agir.

L'étude de ces deux faces des exercices physiques est nécessaire, nous le verrons plus loin, pour donner à la Gymnastique toute sa valeur éducatrice : elle seule présente à l'enfant le mouvement complet et vivant; seule elle lui en donne l'intelligence et, mieux que d'oiseuses dissertations sur le squelette, lui apprend l'art d'aimer son corps et de se sentir vivre, en prenant conscience des sources d'énergies qui sont en lui.

3° *Physiologie.* — Ces bases posées, les lois mécaniques et les organes du mouvement connus, montons plus haut, abordons l'étude de la circulation, de la respiration, de la nutrition et des grandes fonctions vitales dans leurs relations avec nos divers exercices physiques. Là encore, évitons les erreurs que certains méthodistes, sous prétexte de rendre la gymnastique plus uniforme et d'en simplifier l'enseignement, propagent avec acharnement. Ils oublient, au profit de leur théorie, que le corps humain est une république d'organes et quelle intime et constante solidarité les unit tous. En faut-il un exemple? Certains nous le donnent en s'obstinant à faire d'une culture intensive des poumons l'axe central de toute l'éducation physique. Sans doute, bien respirer est nécessaire pour vivre, mais bien digérer ne l'est pas moins, et ainsi du reste : autrement, qu'aurions-nous besoin de tant d'organes. Cultiver l'un d'eux au détriment des autres, c'est rompre l'équilibre naturel du corps et fausser la machine humaine en brisant l'ordre de ses fonctions. Et cet exemple suffit à démontrer combien il est dangereux, en matière vivante, de se guider sur des principes abstraits et sur de la théorie pure, au lieu d'examiner dans sa réalité vivante de quelle délicate structure est formé le fragile organisme de l'enfant et de quelle marche légère et souple il passe d'une étape à l'autre, grandit et

prend son équilibre pour devenir un adulte robuste, habile et intelligent.

Ce sens physiologique une fois acquis, qui lui permettra de graduer la série de ses exercices en connaissance de cause, l'éducateur doit encore apprendre à les adapter aux besoins de chaque groupe d'enfants, en tenant compte de la solidarité de leur organisme avec le milieu où ils vivent.

4° *Conditions du milieu.* — Chacun de nous reste toute sa vie le produit des trois grands facteurs de toute individualité : l'hérédité, le milieu et l'éducation. Celle-ci agit sur l'enfant plus que sur l'adulte, quoique l'écolier soit, plus encore que l'adulte, l'esclave de l'hérédité et du milieu. Savoir équilibrer ces diverses influences et les diriger pour améliorer son élève, voilà le grand art d'un bon éducateur : mais pour y réussir, il faut commencer par les étudier et les comprendre, et ensuite s'astreindre à toujours leur faire la part nécessaire, se souvenant que l'homme ne gouverne la nature qu'à force de soumission. S'il veut savoir quels exercices conviennent au tempérament et au caractère de l'enfant, le professeur ne doit-il pas examiner quelles influences exercent sur lui les conditions atmosphériques? celles-ci, en effet, peuvent favoriser ou contrarier l'effet des exercices choisis; il les faut donc connaître si l'on veut s'en servir pour endurcir l'enfant trop délicat, transformer le paresseux, assouplir le lourdaud, etc. Plus les élèves sont jeunes, plus on tiendra compte, dans le choix des mouvements, des conditions de climat et de saison, de l'état de l'air et du ciel, des variations de la pression atmosphérique et de toutes les causes qui modifient les fonctions physiologiques, et, par conséquent, les effets du mouvement. C'est un véritable axiome biologique ; et le mépris qu'ils affichent, malgré l'évidence des faits, pour cette vérité fondamentale, suffirait, en l'absence de tout autre argument, à condamner ceux qui prétendent diriger par l'automatisme d'une méthode uniforme et unique la croissance de tous les enfants de tous les pays. Fût-elle parfaite dans les gymnases suédois, comment conviendrait-elle aux enfants qui grandissent à l'air mobile des régions tempérées, loin des glaciers du Nord, sous un ciel où les mois de verdure comptent autant que ceux des neiges en Scandinavie. Ceux-là seuls peuvent oublier un tel principe, qui, croyant avoir appris

l'anatomie en trois mois, s'imaginent ensuite, sur la foi de quelques principes abstraits, que tous les enfants peuvent également se plier aux mêmes formes de mouvements. Leur excuse est que les principes de Ling, qu'ils croient suffire à tout, n'ont rien pour les préserver de ce contresens physiologique et pédagogique : et leur erreur démontre une fois de plus le danger de substituer le raisonnement logique à l'observation de la nature et de remplacer par des formules abstraites l'observation des formes vivantes de la réalité. Une telle méthode d'éducation physique n'est qu'un lit de Procuste : appliquée systématiquement à nos enfants, elle détruirait en eux, par la rigueur de son automatisme, les sources mêmes de cette personnalité dont nous voulons faire l'éducation.

Tout ce qui précède se rapporte au côté hygiénique de l'éducation physique. Mais le véritable professeur, loin de borner là son horizon, s'efforcera de suivre la gradation ascendante qui est dans l'esprit même de la méthode éclectique, et de voir plus loin et plus haut — si toutefois il estime (comme il le doit) que l'éducation physique prépare et conditionne toutes les autres. Au-dessus des lois mécaniques du mouvement, et des lois biologiques de la croissance, il cherchera les grands principes qui régissent la culture de l'intelligence et la formation de la volonté.

Parce que ces principes sont connexes aux siens, le professeur d'Éducation Physique participe directement à l'éducation intellectuelle et morale.

Comment doit-il comprendre cette partie de son œuvre ?

Habituel ou volontaire, un mouvement a toujours deux faces : l'une, externe, en est le mécanisme physiologique; l'autre, interne à celui qui se meut, est le côté par lequel tous nos actes dépendent d'opérations mentales sur lesquelles ils retentissent à leur tour. Doublure de l'externe avec laquelle elle fait corps, cette face interne s'étend à tout l'individu et, par là même, agit directement sur son développement général; c'est pourquoi le professeur de gymnastique doit la connaître, en voir les sources, les effets et les causes dans les mouvements qu'il enseigne. Il doit étendre son action sur elle : et comment le faire, s'il n'étudie que le côté externe des mouvements qu'il fait exécuter ? Par leur

dehors, les exercices de gymnastique ne sont qu'un déplacement, facile à montrer, des segments du corps : au dedans de l'enfant qui les exécute, ils sont une émanation d'activité, un produit de son intelligence et de sa volonté, reliés, comme tout acte de sa personne, au centre de lui-même. Tant qu'on se borne à montrer aux élèves la forme extérieure des mouvements, on leur apprend à les reproduire, et rien de plus : c'est de l'automatisme, ce n'est pas de l'éducation physique au sens pédagogique du mot. Celle-ci commence au point précis où le professeur rend son élève capable non seulement de reproduire les exercices qu'il lui a montrés, mais encore de voir en dedans de lui-même par quel mécanisme et quelles combinaisons musculaires il les reproduit et comment il pourra désormais appliquer ce mécanisme à d'autres mouvements et créer à son tour d'autres combinaisons musculaires. A ce moment, l'acte accompli dépasse l'exercice enseigné : l'élève entrevoit ce qui était obscur en lui et passe du connu à l'inconnu. Cette découverte d'une terre nouvelle est le signe distinctif de la véritable éducation.

L'exercice musculaire demandé à l'élève devient alors comparable à ces problèmes algébriques qui nous révèlent des formules dont on peut généraliser l'application; l'enfant pourra s'en servir pour résoudre quantité d'autres problèmes musculaires. C'est là un progrès décisif, si toutefois il est vrai que l'éducation consiste précisément à rendre l'enfant capable de dépasser, par ses forces propres, ce que le maître lui enseigne.

Mais comment entraîner son élève à franchir ce pas difficile, si le professeur n'a pas su étudier en lui, et par la réflexion sur soi, cette face interne de nos actes, cette organisation mentale de nos mouvements, qui se superpose à leur mécanique et à leur physiologie? Si lui-même n'a débrouillé en lui ses sensations musculaires, si confuses au début, comment apprendra-t-il à l'enfant à discerner parmi les sensations que lui donnent ses différents muscles, celles qui correspondent exactement aux muscles du mouvement qu'il veut faire? comment lui enseignera-t-il à bien exécuter un nouvel exercice et à faire exactement le geste qui traduit sa pensée, si lui-même se meut sans avoir examiné chez lui comment il localise ses contractions juste aux muscles capables de réaliser le mouvement qu'il veut :

bref s'il ne saisit pratiquement le passage de sa volonté à l'acte.

Nulle part plus qu'en cet enseignement le professeur ne doit posséder l'art de sérier les difficultés et d'avancer selon une habile gradation : plus les mouvements sont délicats et affinés, plus les explications sont difficiles à préciser; mais aussi plus elles éveillent l'intelligence de l'enfant en développant cette conscience organique et cette attention musculaire qui sont à la base de toutes les autres. Après avoir clairement perçu dans sa conscience comment tous ses mouvements, depuis les plus simples jusqu'aux plus complexes, prennent leur point de départ dans cette représentation mentale qu'est l'image de l'exercice montré; après avoir bien examiné comment il descend lui-même pratiquement tous les échelons qui s'étagent de cette représentation idéale à la contraction réelle du muscle; après avoir lui-même clairement senti en lui-même ses propres mouvements, le professeur saura montrer à l'élève cette doublure interne de l'exercice et lui apprendre à voir clair dans la masse complexe de ses muscles et dans le dédale de ses nerfs; il lui montrera ce que j'appellerais volontiers les points de contact de notre système musculaire avec notre sens musculaire, avec les organes de notre volonté et de nos habitudes. Double enseignement qui, par la théorie mécanique et la pratique musculaire des mouvements, ouvrira les portes de son intelligence et laissera bien loin derrière lui cette gymnastique automatique préconisée par des gens dénués de sens pédagogique.

A quel éducateur faudrait-il démontrer l'ampleur d'une telle méthode? Nous entrons ici dans la psychologie de l'éducation physique, et nous voici en face de ce que l'enfant a de plus intime : les ressorts mêmes de son individualité consciente. C'est à ce centre vivant du moi qu'il faut savoir toucher. En deçà, le professeur n'était qu'un montreur de mouvements; par delà ce pas décisif, il devient l'éducateur qui forme et développe l'esprit en même temps qu'il dresse le corps; il apprend à son élève à bien gouverner ses muscles et, du même coup, le prépare à bien développer sa volonté et à se former le caractère. Sous sa direction attentive, cette œuvre s'accomplit avec une sûreté de vues et une précision de méthode qui tiennent justement à la soli-

dité des principes scientifiques sur lesquels s'appuie son enseignement.

Faut-il ajouter maintenant que la première condition pour réussir un tel enseignement, est de ne jamais oublier que l'enfant n'est ni un adulte ni un maître à la hauteur de celui qui enseigne? La tendance naturelle et constante de tout professeur est de ramener aux proportions adultes de sa mentalité celle de son élève qui fait encore ses étapes de croissance : là est la pierre d'achoppement des maîtres les plus sérieux. Ce serait une faute encore plus lourde en éducation physique, parce que le corps de l'enfant est moins armé contre ses conséquences. Les générations d'écoliers confiées sans transition à des instructeurs habitués à dresser des recrues, ont conservé de ces leçons de gymnastique un souvenir qui dispense d'en montrer ici le danger. Et cependant, c'est en éducation physique que ce danger est le plus facile à éviter, parce que les bases y sont plus scientifiques et les principes mieux définis.

Les autres éducations, celle de l'intelligence et celle de la volonté restent encore, par bien des points, un art plutôt qu'une science; il faudrait, pour les diriger aussi sûrement que celle du corps, connaître les lois de formation ou d'association de nos idées, le mécanisme de nos pensées comme nous connaissons celui des mouvements, et voir à nu la physiologie de l'esprit comme celle de notre organisation musculaire; bref, il faudrait connaître la psychologie de l'enfant comme la physiologie de son corps : or, sur tout cela, nous n'avons encore que des données fragmentaires, des points de repère et de simples aperçus. Le professeur d'éducation physique, lui, grâce à la précision de la méthode dont nous parlons ici, sait où il va et voit clair dans ce qu'il fait; à lui seul, cet avantage suffit à privilégier ce premier metteur en œuvre de la personnalité de l'enfant.

II

Fonctions éducatrices du professeur de Gymnastique.

Une fois maître de ces notions, qu'enseignera le professeur d'éducation physique à ses élèves? Il leur enseignera l'art de

gouverner leurs muscles et d'équilibrer leurs organes, et du même coup, préparera le développement normal de leur intelligence et de leur caractère.

1° S'il est vrai que l'éducation du corps prépare toutes les autres, celui qui enseigne à l'enfant comment équilibrer les fonctions de ses organes et diriger le travail de ses muscles lui donne la première des qualités, celle sans quoi toutes les autres resteraient incomplètes.

Il importe plus qu'on ne croit généralement de savoir manier son corps sans l'user par le travail ni l'amollir par la crainte de l'effort : celui qui veut marcher, courir et sauter à la perfection, porter son poids sans fatigue et se mouvoir avec adresse, agir vite et juste, doit s'y préparer en observant le jeu de ses muscles comme l'artiste étudie son instrument pour le manier en maître. Or c'est précisément la première connaissance que nous donne une bonne éducation physique.

Comment et pourquoi?

Cette parfaite connaissance et cette absolue maîtrise de notre corps ne se développent pas spontanément en nous. Les animaux l'acquièrent naturellement parce que leurs luttes éliminent rapidement tous ceux qui ne savent pas tirer parti, pour se défendre, de leurs aptitudes musculaires. Mais l'homme en société n'est pas soumis aux mêmes lois. Combien passent toute leur vie sans avoir su adopter le rythme de marche qui leur convient, sans comprendre comment soulever un fardeau, sans savoir le porter dans l'attitude que leur contexture anatomique leur rend le moins pénible. Combien d'artisans, et même d'artistes, ignoreront toujours, faute de savoir s'observer, la meilleure manière de réaliser le travail musculaire de leur profession et l'art de travailler sans fatigue inutile; combien ne connaîtront jamais quel rythme s'harmonise le mieux aux proportions de leur corps, quelle forme d'effort donnerait à leurs mouvements la grâce robuste et la souple élégance? Parce que personne ne leur apprit à bien conduire leur corps, le rendement de leur machine restera toujours médiocre : ce sont de mauvais artisans. Ils sont rares, les privilégiés auxquels une sorte de divination, complétant l'œuvre de l'instinct, révèle sans maître les rapports de

leurs contractions musculaires aux formes architecturales de leur corps.

Plus le progrès social nous éloigne de la nature, plus il devient nécessaire d'apprendre à l'enfant à faire l'éducation naturelle de son corps, en suivant la méthode expérimentale et scientifique dont nous avons parlé plus haut. Appuyée sur les principes de la mécanique animale et de la physiologie humaine, elle donne à l'enfant, sans tâtonner, le sens de la direction de son organisme. Et si j'ajoute que les mêmes principes, appliqués à sa physiologie mentale, le prépareront à diriger de même les efforts de son esprit, on comprendra sans peine, dès maintenant, pourquoi la pédagogie normale cherche dans cette forme d'Éducation physique la forme et le modèle de toutes les autres. « La culture régulière du corps doit être, pour celui-ci, ce que l'étude est pour l'esprit[1] », écrivait au milieu du XIXe siècle, un disciple d'Aristote plus connu comme philosophe que comme gymnaste ; il eut pu ajouter que la réciproque est vraie.

Apprenons donc à l'enfant, dans les conditions sociales où nous vivons, l'art de gouverner son corps ; mais comment? L'écueil à éviter est double : on ne doit ni se contenter de lui démontrer les mouvements sans explication autre que les faire répéter tels qu'ils ont été montrés ; ni, d'autre part, lui servir à cette occasion, toutes les notions qui justifient cet enseignement. Plus l'enfant est jeune, plus son éducation physique doit être réaliste et pratique : la première science qu'il importe de lui donner étant cette connaissance interne de son organisme contenue en germe dans le sens musculaire, et que j'appellerais volontiers une sorte de vision mentale des rouages et ressorts de notre machine.

Pour donner cette connaissance à l'enfant et lui apprendre à voir clair en son corps, les explications pratiques dont le professeur illustrera l'analyse de ses mouvements, vaudront toujours mieux que les plus savantes démonstrations théoriques. Des schèmes, des formules mécaniques, des figures d'anatomie peuvent faire comprendre au professeur de gymnastique le dehors et la face externe des exercices qu'il enseigne. Elle sont

1. Barthélemy Saint-Hilaire, Préface au *Traité de Gymnastique* de N. Laisné, 1850, p. XX.

bien inutiles à l'élève, qui doit s'attacher plutôt à regarder en lui-même leur face interne. Avant tout, apprenons à l'enfant à sentir au dedans de soi la force de ses muscles et de leurs attaches aux leviers de son corps : qu'il pénètre par là dans la physiologie de ses mouvements, jusqu'aux sources même de leur mécanisme. Rien ne lui apprendra mieux à imiter d'abord ceux que lui montre le professeur et plus tard à imaginer ceux dont il aura besoin dans la pratique journalière de la vie.

Ainsi enseignée, la gymnastique sera vraiment pour le corps « ce que l'étude est pour l'esprit » : en développant chez l'enfant une claire conscience de ses ressources musculaires et la sensation nette des formes internes de tous ses mouvements, elle lui apprendra par sa propre expérience la manière d'appuyer juste sur les muscles à contracter et la façon d'en diriger les contractions.

Que l'enfant se sente vivre et agir durant les heures qu'il passe au gymnase : qu'il y apprenne l'art d'écouter en soi et de comprendre les multiples échos des rouages qui travaillent durant ses mouvements; qu'il voie, durant les mouvements sur le plancher ou aux appareils, comment se révèle à lui l'activité de sa machine physiologique, avant, pendant et après le travail musculaire. C'est là qu'il apprendra, par cette étude de soi-même, à éviter, s'il est trop mobile, ces emballements dangereux où certains adolescents compromettent, faute de réflexion, tout l'avenir de leur santé. Est-il, au contraire, de ceux qui ne savent pas vouloir? il sentira bientôt les dangers de cette inertie où l'on oublie trop volontiers qu'il faut une certaine dose d'intelligent effort pour verser aux rouages de nos organes l'huile nécessaire à leur marche légère.

Cette perception sensible, et active, des organes de nos mouvements sera d'autant plus nette que le professeur l'aura cultivée par des séries d'exercices plus habilement gradués du simple au complexe et plus intelligemment expliqués. Dans cet ensemble obscur de sensations organiques que les premiers essais, rudimentaires, d'un mouvement éveillent chez l'enfant, les explications d'un professeur digne de ce nom doivent faire la lumière, et dégager peu à peu des sensations plus claires et plus nettes à mesure que les séries d'exercices affinent le sens

musculaire. Ainsi, par degrés, le jeu des muscles entre dans la lumière de nos perceptions conscientes, tant il est vrai qu'une éducation physique bien dirigée ne fait qu'appliquer au dressage du corps (comme à celui de l'esprit), le vieil axiome de Socrate pour qui la connaissance de soi-même est le principe nécessaire de toute bonne pédagogie; « Connais-toi toi-même », dit à l'élève le gymnasiarque comme le pédotribe.

Ainsi dirigées, les séries d'exercices porteront partout, dans le corps, les clartés de l'induction socratique : elles apprendront à l'enfant à mettre de l'intelligence dans ses contractions musculaires, en lui donnant, selon la conception d'Amoros, « un tact parfait dans l'art de calculer et de régler tous ses mouvements [1] ».

Voilà le premier degré de l'Éducation physique : au-dessus de cela, l'élève doit apprendre au gymnase l'art de passer de la volonté à l'acte. Que d'autres lui apprennent plus tard la théorie de la volonté : le rôle du professeur d'Éducation physique est de l'initier à la pratique.

2° Vus du dehors, les exercices de gymnastique se réduisent à de simples déplacements de segments corporels : s'ils n'étaient que cela, leur enseignement se réduirait à du pur automatisme; mais la méthode dont nous parlons ici se garde bien de les réduire à cet automatisme : elle leur donne au contraire toute leur valeur éducative, hygiénique et morale, en montrant à l'enfant comment il les peut perfectionner lui-même, c'est-à-dire les mieux adapter à son organisme tel qu'il vient d'apprendre à le connaître.

Ce perfectionnement sensoriel et musculaire exige un véritable travail mental qui mette de l'intelligence dans nos actes musculaires; il suppose, en même temps qu'une parfaite représentation mentale des mouvements, des opérations psycho-physiologiques d'autant plus élevées que l'exercice de gymnastique est plus difficile et son adaptation plus délicate. Loin de se borner à exécuter les mouvements devant ses élèves, le professeur doit donc faire appel tout ensemble à leur imagina-

1. Rapport du Dr Thouvenel à la Chambre (1832).

tion, à leur mémoire et à leur attention, pour qu'ils s'en forment une image exacte, vivante et réalisable, au lieu d'un vague souvenir fragmentaire et abstrait. Quels que soient ses caractères de réalité, cette image restera d'abord d'autant plus éloignée de réaliser exactement l'exercice que l'élève sera moins bien doué, moins intelligent et moins entraîné ; apprenons-lui donc d'abord à la préciser pièce à pièce et à la compléter dans tous ses détails : une fois ainsi complétée, guidons l'enfant pour descendre pas à pas et détail par détail, de ses hauteurs de l'imagination musculaire, aux réalités mêmes de la contraction musculaire qui correspond à l'acte représenté. Par sa manière d'exercer ce double travail de représentation mentale et de réalisation concrète, l'enfant apprend naturellement à débrouiller le chaos de ses opérations musculaires en même temps qu'à voir clair dans les opérations mentales correspondantes. Double profit pour lui, puisque les unes et les autres se contrôlent mutuellement, la réalisation précise des mouvements prouvant, à chaque exercice, que les opérations mentales ont été exactes. Quoi de mieux, en effet, que ce contrôle direct des séries d'exercices pour vérifier si l'élève a bien su discerner et choisir, parmi toutes les contractions musculaires qui se présentent à lui, les seules capables de réaliser le mouvement dont il vient de se faire l'image exacte?

Les exercices physiques ainsi compris portent en eux-mêmes leur propre contrôle et, pour ainsi parler, leur immédiate sanction. Un fort en thème, si son esprit n'a reçu qu'une culture théorique, peut rester dans la vie totalement dénué de sens pratique ; mais comment illusionner l'enfant sur la valeur des exercices qu'il exécute au gymnase? comment ignorera-t-il s'il sait réaliser ou non l'acte qu'on lui donne à faire? lui-même est bien forcé de s'en apercevoir, et, par conséquent, d'en convenir. « Quel merveilleux réactif de la réalité! » selon l'expression de Marcel Prévost[1]. « Contractées dès l'enfance, ces habitudes se transporteront dans les travaux de l'intelligence... dans la vie ; elles dresseront l'homme à se mettre lui-même à sa place, à mesurer sa force et ses limites. »

1. *L'Esprit à l'École des Sports* (Congrès Olympique, 1905).

Une telle éducation du corps prépare, on le voit sans peine, celle de l'intelligence; elle en est la préface; elle en marque de sa méthode scientifique et naturelle les premières étapes. Tout naturellement, à cette gymnastique du muscle, succédera plus tard, selon la conception de J. Verdier et H. Pestalozzi, la gymnastique de l'intelligence qui doit porter l'enfant au degré supérieur en donnant une âme saine à son corps bien formé; la gymnastique de la volonté fera ensuite de lui un homme digne de ce nom.

Mais avant d'aborder ces deux points, insistons encore sur l'influence qu'exercera durant toute la vie de l'enfant cette habitude prise au gymnase d'adapter ses actes aux conditions du milieu où il vit. Les sociétés modernes ont trop oublié cette condition du bonheur; mais les Anciens, dont les formules d'éducation tendirent toutes à la vie heureuse, insistèrent toujours sur cette condition de bonheur. Du parfait accord entre l'homme et son milieu, les Grecs firent la première étape vers l'existence parfaite (χαλη χαγαθη). Leurs mouvements les plus simples, comme se plaît à le rappeler P. de Coubertin, savaient harmoniser le geste aux lignes de l'édifice où ils se mouvaient, de même que leurs monuments se fondaient admirablement avec les sites où ils s'encadraient. Sur les degrés de l'Acropole, l'Athénien, à la souple démarche, n'avait pas la même allure que sur le perron domestique : et ainsi de tous ses actes. Cet harmonieux accord avec la nature s'étendait aussi loin que pouvait le pousser ce peuple ami du bien-être, qui savait combien est contraire à la vie sage la lutte inutile. Il préférait s'assouplir contre les forces au milieu desquelles se développent nos mouvements, nos pensées et nos volontés.

Vingt siècles après eux, le rénovateur des sciences de la nature rappellera qu'on ne peut diriger la nature sans avoir commencé par se soumettre à elle [1] : axiome qui est le principe de toute bonne méthode d'Éducation physique; et c'est pour ne l'avoir pas compris que certains systématiques raisonnent sur ces matières à la façon du Dr Sangrado : leurs raisonnements sont géométriques; ils déclarent à tout propos que la vérité est

---

1. *Naturæ non imperatur nisi parendo* (Bacon, *de Augment. Scient.*).

une, et ne s'aperçoivent pas qu'ils ont substitué aux saines réalités de la nature, la vanité d'une logique creuse.

3° Ainsi fondée en nature, l'œuvre de l'Éducation physique est d'une belle ampleur : elle ne saurait cependant donner à l'enfant toute l'Éducation qu'il faut pour vivre en société. C'est un moyen parfait, ce n'est pas un but; et ceux qui répètent à ce propos le *Mens sana in Corpore sano* oublient trop volontiers que Juvénal, en ce vers fameux, priait les dieux, après lui avoir donné un corps en bonne santé, d'y mettre un esprit aussi bon. Le but suprême est de faire de l'enfant un homme digne de ce nom.

Dès la première enfance, les habitudes qui constituent les premières assises de notre personnalité et préparent à chacun de nous son caractère et sa façon de penser ou d'agir, se superposent par couches successives, depuis les mouvements les plus infimes jusqu'aux pensées les plus élevées, jusqu'aux idées qui dominent le monde des sensations par la puissance même de leur abstraction. Dans cette organisation progressivement élaborée, la régularité des actes inférieurs, dans nos muscles, ne détermine pas toujours, au degré supérieur, la bonne ordonnance de nos idées : mais elle la prépare et jusqu'à un certain point, la conditionne, à peu près comme la forme de nos sensations détermine celle des idées qui leur succèdent. L'enfant auquel le gymnaste apprend à coordonner, à associer, à synthétiser en actes bien adaptés ses diverses contractions musculaires, apprendra plus facilement l'art de bien coordonner ses images et de bien associer ses idées. L'ordre dans nos pensées n'est souvent qu'une continuation de celui de nos mouvements : il consiste souvent à transposer dans le monde intellectuel les habitudes prises pour les éléments matériels du mouvement. En effet, si nous nous sommes bien expliqués plus haut, n'est-il pas visible que la série d'opérations mentales nécessaires pour réaliser un acte musculaire parfait est de même nature (quoique à degré inférieur) que pour un acte de pensée dont les éléments, sont bien coordonnés, parfaitement adaptés au but, et réalisent sans peine l'image qui lui sert de modèle. Seulement cette image, au lieu d'être musculaire, est d'ordre plus élevé, puisqu'elle appartient au domaine de l'idéation. Mais comment nier la con-

nexion de l'une à l'autre? Faut-il rappeler ici, pour la mieux faire ressortir, les pages célèbres où Maine de Biran s'efforce, par une subtile analyse mentale, de retrouver les degrés par lesquels nous montons d'un obscur effort organique et musculaire, jusqu'aux clartés de l'acte intellectuel et volontaire [1]. Rien ne montre mieux comment la coordination musculaire peut préparer celle des images mentales et pratiquement aider celle des idées; comment l'éducation physique bien conduite réalise pratiquement les transitions esquissées par l'analyse théorique du psychologue.

S'il fallait ici d'autres exemples, comment ne pas rappeler quels liens étroits unissent à nos états musculaires ces éléments constitutifs de l'attention, qui vivent au fond de chaque opération intellectuelle. La parfaite coordination des contractions musculaires et leur complète adaptation pour l'acte à réaliser : voilà les deux conditions d'un bon exercice physique. Ce sont aussi, précisément, celles de toute opération mentale bien dirigée par l'attention, depuis les simples sensations jusqu'aux plus délicates combinaisons d'images. L'exacte et précise vision d'un objet dépend de la perfection avec laquelle nous savons mettre la musculature de l'œil au point de vision nette; de même pour les sensations auditives, et, de degré en degré, pour toutes les autres. A mesure que nos opérations mentales s'élèvent au-dessus des sensations, ces adaptations deviennent de plus en plus délicates : l'éducation s'adresse alors à des états de plus en plus complexes et de moins en moins musculaires, puisqu'ils touchent à ce que les psychologues nomment l'idéation pure, où les signes et les symboles des choses jouent un rôle analogue à celui des actions musculaires dans nos mouvements. Qui ne se croirait, à ces hauteurs, bien loin des simples contractions musculaires? et cependant, comme l'ont montré les analyses de Th. Ribot, là est le solide point de départ.

C'est pourquoi l'éducation physique qui apprend à l'enfant à bien tenir ses muscles, est d'un si précieux secours pour lui apprendre à tenir ses idées et à gouverner son esprit. Tous ceux qui ont étudié l'art du geste et de la mimique; tous ceux qui

1. Cf. H. Bergson, *l'Effort intellectuel*. (*IVe Congrès Psychol.*, 1900, p. 151)

recherchent les causes des anomalies d'expressions des idiots et des déments, savent que la perfection des jeux de physionomie reflète le développement normal des facultés mentales en même temps que celui des aptitudes musculaires. Le masque baroque ou figé de l'idiot, la puérilité maladroite de ses gestes, leur incoordination constante sont étroitement liés à son impotence d'esprit : aussi le meilleur moyen de l'éveiller est de commencer par lui apprendre l'intelligent usage de ses muscles.

Montons encore d'un degré, jusqu'aux régions où se forment le caractère et la volonté de l'enfant : nous verrons là encore une éducation physique bien dirigée préparer et souvent déterminer l'équilibre de la volonté, comme elle a fait pour l'intelligence.

Par son influence sur le caractère, la gymnastique a une portée morale sur laquelle ont insisté les Pestalozzi, les Iahn et les Amoros, après tous les grands réformateurs de l'éducation physique, et que G. Demeny[1] s'est toujours attaché à mettre en lumière parce qu'il estime que là est le couronnement d'un système dont les notions mécaniques forment la base. Une bonne gymnastique est, par là même, éducatrice de la volonté. A côté de ce fait, nous voudrions rappeler ici que la méthode d'éducation physique conditionne la construction du caractère de l'enfant, et, sans le déterminer absolument, en dessine l'architecture.

Prise dans son ensemble, notre volonté est un tissu d'habitudes dont les origines doivent être cherchées dans les formes de notre organisation musculaire et dans notre manière de coordonner nos mouvements organiques. Cette constatation — si différente des anciennes théories qui faisaient de la volonté une sorte d'entité suspendue, sans lien organique, dans l'abstrait — relie la formation de notre caractère à l'éducation de nos muscles et à l'équilibre qu'ils donnent à nos organes. Plus encore que nos idées, nos divers actes de volonté plongent leurs racines profondes dans notre système musculaire; organiser celui-ci, c'est donc élaborer déjà la Volonté. C'est pourquoi les qualités et les défauts de notre éducation musculaire influeront sur l'éducation

1. G. Demeny, *Cours supérieur d'Éducation physique*, considérations générales, F. Alcan, 1903.

de la volonté, plus encore que sur celle de l'intelligence. Par delà le système musculaire de l'enfant, le dressage de ses mouvements marque d'une empreinte durable ses nerfs et son cerveau, c'est-à-dire les organes immédiats de sa volonté en même temps que la source de sa vie.

Notre caractère, comme l'intelligence, est le résultat d'une superposition d'habitudes, où les premières limitent et conditionnent celles qui viennent s'ajouter à elles : en sorte que celles-ci, sans résulter des précédentes, en dépendent dans une large mesure.

Telle étant la constitution de notre caractère, comme de notre intelligence, nous le faisons nous-mêmes, mais d'accord avec les conditions où nous vivons et les actes auxquels nous nous exerçons. L'enfant qui a pris certaines habitudes musculaires n'en pourra plus prendre d'autres incompatibles avec celles qui les ont précédées : les unes étant exclusives des autres. Les habitudes initiales influent sur toute la suite du développement de l'individu. Dans la construction de la volonté, la condition fondamentale est, selon l'expression de Th. Ribot[1] « une coordination hiérarchique ». Chacun de nous construit sa volonté comme il coordonne ses mouvements, en transportant aux degrés supérieurs les formes d'habitudes musculaires que lui a données son éducation naturelle ou scolaire : et l'absence de cette coordination explique l'instabilité du caractère de certains adultes, comme l'absence de coordination des idées explique, chez d'autres, leur instabilité mentale avec ou sans fermeté de la volonté. Que cette coordination des éléments du caractère soit ferme, comme chez les grands actifs, et la volonté sera puissante; qu'il s'ajoute à cette volonté en équilibre une parfaite coordination de pensées, et l'individu sera de ceux qui arrivent à la vie sociale armés pour la pleine réalisation de leurs conceptions. Si par surcroît cette force de volonté et cette précision d'intelligence s'unissent à une organisation musculaire parfaite, leur union réalisera la perfection du type humain. Rien de meilleur que ces exemples pour démontrer combien notre Éducation Physique est solidaire de toutes les autres et pourquoi elle doit en être la base commune.

---

1. *Les Maladies de la volonté*, p. 149.

Vue de cette hauteur, l'œuvre du professeur d'éducation physique apparaît dans toute son ampleur et l'on peut, sans métaphore, parler de sa grandiose beauté, et la montrer conduisant l'homme au bien, en tant qu'il est la forme la plus parfaite de la vie personnelle et sociale.

Est-ce à dire, cependant, comme certains se plaisent à l'écrire, qu'elle suffise à remplacer toutes les autres éducations? Gardons-nous d'une telle exagération. Quelque parfaite qu'elle soit, ce n'est qu'un moyen; un « bel animal » n'est pas un homme parfait, et la bonne direction du corps ne nous donnerait, seule, ni l'esprit clair ni la volonté droite : mais elle les prépare, leur étant pour ainsi dire nécessaire. De là vient l'importance du rôle pédagogique du professeur d'éducation physique. Il travaille à pied d'œuvre et pose les premières assises de ce que sera l'écolier. Sur cette substructure organique, d'autres élèveront l'édifice intellectuel et moral, mais sans pouvoir s'écarter de ces premières bases, dont les arêtes limitent tout le reste de la construction. L'enfant, à mesure qu'il monte et se rapproche de l'idéal humain, substitue aux actes élémentaires du simple mouvement des opérations intellectuelles et morales de plus en plus complexes et de plus en plus élevées; mais à ces actes d'intelligence ou de volonté il continue d'appliquer les habitudes de coordination musculaire que le professeur a su lui rendre agréables et faciles en les adaptant à sa nature d'enfant.

La gymnastique ainsi comprise n'est qu'un cas particulier d'une méthode générale d'éducation : c'est le premier degré, et nous commettrions une lourde faute en la voulant séparer des autres formes d'éducation, comme en nous imaginant qu'il soit possible de la rendre automatique et obscure sans nuire à cet homme de demain qu'est l'enfant.

Cela seul suffirait à donner au professeur d'éducation physique la pleine conscience de son rôle et le sentiment de ses devoirs. Si quelques-uns cependant, doutant encore de leur mission, nous demandaient quelle part d'éducation générale incombe à la gymnastique, nous répondrions sans hésiter.

« Aux enfants qui viennent au gymnase, vous devez apprendre d'abord à vivre, c'est-à-dire à conserver leur santé s'ils sont robustes et, s'ils sont faibles, à l'équilibrer par une habile mesure

des exercices qui leur conviennent. — Vous devez aussi leur apprendre à être beaux : moins par l'harmonie régulière des formes, qui est un rare privilège, que par la grâce d'une sérénité vivante et durable, qui exprime directement la plus belle des harmonies. Comme le bonheur, la vie répugne à la laideur : « nul n'a le droit d'être laid », c'est-à-dire de déplaire. Que l'enfant, eût-il le corps mal construit, apprenne de vous l'art d'être avenant et gracieux; qu'il prenne soin de rendre ce corps, qui est sa maison, confortable pour lui, agréable pour les autres. Apprenez-lui aussi à être adroit, souple et habile, leste et fort, vif et robuste. Ne lui parlez pas toujours de sa jeunesse : c'est un leurre d'ignorer qu'on vieillira; qu'il apprenne de vous l'art de vieillir en beauté, et de descendre au pas du sage l'autre versant de la vie.

« C'est vous aussi, quelque étrange que cela paraisse, qui commencerez à lui apprendre l'art de bien juger les choses et les gens qui l'entourent. La belle ordonnance de nos mouvements et de nos actes dégage et favorise plus qu'on ne croit cette libre allure de l'esprit qui permet de promener autour de soi le regard d'un intelligent observateur : cela même aidera l'enfant à bien penser et à bien agir, sans peine et avec plaisir. L'adroite souplesse de notre corps, la parfaite précision de nos mouvements, aident notre esprit à voir exactement et notre volonté à agir juste. Il n'est pas possible que les habitudes du corps ne retentissent sur celles de la volonté, et que l'éducation des muscles n'agisse sur la volonté. Votre enseignement doit aussi contribuer à rendre l'enfant plus moral, par le respect de son corps, par ces vertus physiques qui nous rendent plus facile la pratique des vertus morales. Sans doute, l'hygiène du corps ne fait pas toute la morale : mais elle s'inscrit aux premiers chapitres.

« L'œuvre que vous aurez ainsi inaugurée au gymnase, souhaitons que le professeur de morale la continue en élevant jusqu'aux sommets de la volonté cette perfection d'habitude enseignée par vous aux degrés les plus infimes.

« En sortant de votre gymnase, l'adolescent doit avoir la conscience de ce qu'il est, de ce qu'il peut, de ce qu'il doit : qu'il se sente alerte et dispos, maître d'un corps léger et facile à manier; qu'il possède l'allure aisée et souple que donne l'habi-

tude d'agir vite et bien, en économisant ses forces, sans craindre de fausser ses rouages; il doit posséder son corps, au physique et au moral, l'ayant bien étudié et le connaissant bien. »

Ainsi formé, votre élève entrera dans la vie sociale sans crainte et sans témérité, ayant, grâce à vous, la conscience d'être homme et de valoir un homme. Et je ne sais rien de meilleur — ni de plus beau — que l'adolescent qui aborde ainsi la vie, bien campé au physique et au moral, fort de corps, d'esprit et de volonté, capable de regarder son avenir en face, sans peur de l'effort ni des responsabilités. Sans doute, pour le former ainsi, d'autres professeurs lui auront appris à bien penser, à tirer parti de son intelligence, à se servir de sa volonté; d'autres feront de lui un industriel ou un soldat, un artiste ou un fonctionnaire, un savant, un lettré... que sais-je encore. Vous, selon la belle formule de Chanzy, vous en aurez fait un homme : l'œuvre est assez belle pour s'y donner tout entier.

Dr Jean PHILIPPE,

Chef des travaux au laboratoire de Psychologie physiologique,
Professeur au Cours supérieur d'Éducation Physique.

L'École et la Vie, d'après quelques écrits récents[1].

Il subsiste toujours dans l'œuvre des penseurs dont la pédagogie des âges suivants s'est inspirée, un résidu d'utopie qui finit à son tour par être entraîné dans le domaine des réalisations. Lorsque à l'idée évidente du rôle de l'éducation comme préparation à la vie, vint couramment s'adjoindre celle d'une éducation par les choses mêmes et en quelques sorte par la vie, on admit généralement que les conditions ordinaires de la vie devaient pour cet objet subir un préalable truquage, et qu'elles ne pouvaient êtres mises en œuvre sans quelque artifice ou apprêt, ainsi que procède J.-J. Rousseau dans son *Émile*. Or, voici que de divers côtés, et sous des inspirations très différentes, est reprise en un sens de plus en plus littéral cette idée qu'il n'est d'autre et de meilleure préparation à la vie que la vie même, avec laquelle l'école devrait s'identifier étroitement, ce qui constituerait son plus sûr criterium. Un sociologue sicilien M. G. di Rosa, qui va aussi loin que possible dans cette voie, qualifie de préjugé métaphysique le dualisme de l'école et des réalités économiques de la vie. Qu'est le savoir sans le faire, est un antique lieu commun de la science de l'éducation. Mais le travail, qui est occasionnellement instructif et éducatif d'après les principes de la pédagogie en vigueur, ne le serait-il pas d'autant plus que les

1. Guiseppe di Rosa, *Il giuco nel fanciullo per il lavoro nella Scuola*, Girgenti, 1889. — Raquel Camaña, *la Éducacion sexual de nuestros hijos* (*Arch. de Psiquiatria y criminologia*, Julio-Agosto, 1910, Buenos-Ayres). — G. Francia, *Primo esperimento de colonizzazione libera dei deficiente gravi e dei giovani criminali* (*Riv. di. Psicol. Applic.*, I, 1911). — Rudyard Kipling, *les Bâtisseurs de Ponts*, trad. Fabulet et d'Humières, Paris, *Merc. de France*, MCMX.

aptitudes au lieu de s'exercer sur des objets fictifs, s'adonneront à la création d'objets utiles dont le rendement économique empêcherait l'obligation scolaire d'être pour beaucoup d'enfants pauvres lettre morte. Pour la fatigue résultant d'une surbordination précoce à ces nécessités de la vie auxquelles l'école fait trêve, elle serait moins à redouter, selon l'auteur, que le surmenage qui résulte pour l'enfant d'enseignements et d'une application intellectuelle ne correspondant pas à ses aptitudes, ou qui en résulterait sans la bienfaisante et merveilleuse soupape de sûreté qu'est l'inattention et la distraction. On ne peut faire que cette conception de l'école ne remette en mémoire le mot de Rousseau : « le pauvre n'a pas besoin d'éducation, les nécessités de la vie lui en tiennent lieu ». Toutefois ce n'est pas de Rousseau, bien trop individualiste à son gré, que notre auteur se réclame, quoiqu'il en procède visiblement à travers Fourier, mais de la bio-sociologie. C'est la complication croissante de l'organisme social qui réclame une utilisation en même temps qu'une éducation plus directe des activités et des tendances. Proportionné à l'âge, approprié au sexe, aux aptitudes particulières, le travail déterminerait dès l'école cette division des fonctions sur laquelle repose la solidarité sociale; il serait une joie et constituerait un enseignement d'égalité. Telle est la diversité des aptitudes et aussi des besoins sociaux que nulle occupation ou connaissance, pour relevée qu'on la suppose, ne serait en fait délaissée; mais elle ne ferait de personne un objet d'envie et ne porterait pas celui qui s'y adonne à se juger supérieur aux autres; car tout travail serait ennobli par le savoir qui s'y joint.

Cet utilitarisme pédagogique qui invoque la notion biologique de division du travail et de spécialisation des fonctions est peut-être conforme à l'évolution; est-il pleinement en conformité avec la tendance actuelle des faits? Sur un point particulier, on en pourrait douter, à considérer le progrès vers l'uniformisation des programmes d'enseignement et des examens pour les deux sexes. Mais peut-être que cette uniformisation précisément nous réserve la surprise d'une nouvelle spécialisation qui ferait des femmes les dépositaires éminemment conservatrices en même temps que les plus ferventes néophytes de cette culture littéraire classique trop délaissée pour les humanités scientifiques. Dans

un ordre d'idées voisin, le principe de la coéducation qui n'a encore prévalu d'une façon appréciable que dans l'enseignement supérieur et dans l'enseignement primaire, se rattache lui aussi à cette catégorie de desiderata s'inspirant de l'idée d'une approximation plus complète à réaliser entre l'école et la vie. La coéducation serait évidemment une condition favorable à cette éducation de l'instinct spécifique dont beaucoup d'esprits témoignent actuellement la préoccupation, en contribuant à établir des rapports naturels et francs entre les jeunes individus des deux sexes, dès les premières années de la vie. Et, quant à cette éducation sexuelle elle-même, dirigée en ce qui concerne la femme vers les réalités de la maternité, n'aurait-elle pas, ainsi qu'en émet l'idée un écrivain pédagogue du Sud-Amérique, Raquel Camaña, comme leçons de choses tout indiquées les institutions sociales auxiliaires de la maternité nécessiteuse, crèches, jardins d'enfants, « appelées à devenir des annexes de l'école où les écolières elles-mêmes réclameraient d'accomplir en mères suppléantes, une sorte de service féminin obligatoire ».

La thérapeutique morale et intellectuelle des jeunes anormaux et amoraux et des déficients de tout ordre, constitue indépendamment de ses résultats au point de vue social, une expérimentation grossissante dont la pédagogie normale peut faire son profit. Là encore, comme le montre la relation de la Prof[e] Francia sur un essai de colonisation libre, on tend à se rapprocher des conditions ordinaires de la vie, par un régime de liberté et de confiance suscitant les initiatives et amenant les individus les plus apathiques à se fixer dans une occupation de leur choix. Dans l'expérience à laquelle il est fait allusion, les divers travaux, répartis suivant les goûts et les aptitudes, avaient trait naturellement aux besoins communs de la petite société ainsi formée; ils avaient le caractère d'une coopération se rapprochant des conditions de l'entr'aide familiale, et constituaient des occupations d'une nécessité et d'une finalité suffisamment saisissables même pour des esprits déficients. Cette coopération s'étendait naturellement au maintien de l'ordre et de la propreté de la demeure; point d'autant plus important que les arrangements bien combinés de l'habitation, la netteté du vêtement avaient par eux-mêmes, ainsi que cela fut constaté, une influence salutaire

dans le sens des habitudes d'ordre et de sérénité. Pour le but à atteindre, régénération de la personnalité et de la socialité par le travail et la coopération, et en second lieu rendement meilleur à obtenir en ce qui concernait les aptitudes intellectuelles et pratiques, les moyens d'action furent diversifiés suivant les individus. Les violents se montrèrent susceptibles d'être influencés et adoucis par un appel à l'amour-propre, par un éveil de la sensibilité. La répugnance des violents pour la fausseté eut accessoirement ce bon effet d'inhiber par la crainte les instincts de fraude et de dissimulation chez d'autres sujets enclins à la ruse. Ce qui donna les meilleurs résultats pour l'amélioration de ces derniers, ce fut, indépendamment d'une confiance ostensible leur donnant le sentiment de l'inutilité d'une conduite astucieuse, le soin que l'on prit de cultiver chez eux les plus légers indices des qualités morales les plus opposées aux instincts de paresse et de lâcheté formant le fond de leur caractère de ruse. Des individus moins inintelligents que les autres furent sensibles au reproche de sottise encouru par leur conduite. Certains, auxquels furent donnés en observation des sujets plus jeunes ou plus déficients ou impulsifs, manifestèrent un sentiment de protection touchant. Leur intelligence fut stimulée. Ayant à rendre l'impression ressentie par eux au sujet des actes des individus commis à leur surveillance, cela même les amena à clarifier leurs concepts moraux et à faire l'aveu de leurs propres manquements. Enfin les impulsifs, une fois amenés à regretter leur faute commise par le moyen d'une stimulation affective aidant le raisonnement moral et ouvrant leur cœur à des impressions nouvelles pour eux, étaient initiés au contrôle de soi-même par l'habitude qu'on leur donnait de considérer leur accès de méchanceté comme une maladie, et de prévenir de l'approche de la crise, comme pour une indisposition quelconque.

Il n'est presque aucun de ces divers procédés qui ne soit susceptible en quelque mesure d'application dans le domaine de la pédagogie normale. Dans l'un et l'autre domaine, la mise en jeu des éléments de la vie affective, le développement du contrôle de soi ne sont pas moins nécessaires. En somme, l'œuvre de la formation du caractère et celle de la régénération de la personnalité ne peuvent pas comporter des moyens d'action bien différents.

La question de l'éducation mixte reçut même, de l'expérience tentée, une légère contribution de ce fait que la mise en présence de sujets des deux sexes détermina de part et d'autre une tenue plus correcte et décente et une émulation à se rendre utile. Enfin quand l'auteur de cette relation nous montre comme, à la place de groupements malfaisants dissociés par une action discrète, vint à s'établir entre ces sujets dont plusieurs présentaient des tares prononcées, une sorte d'opinion publique s'exprimant par l'organe des plus sensés, en communion d'idées avec l'autorité et se substituant à elle pour des observations méritées à faire à quelque individu plus déraisonnable, c'est encore ici un point qui n'intéresse pas seulement la psycho-pédagogie des anormaux.

Dans un livre écrit semble-t-il, à la louange des ingénieurs, officiers, fonctionnaires du *civil service* que l'Angleterre forme pour gouverner son empire Hindou, Rudyard Kipling nous montre comme l'on sait dans tel collège britannique intéresser les écoliers à la bonne tenue générale de la maison, grâce aux relations qu'entretiennent avec le maître quelques dirigeants pris parmi les élèves et responsables des manières de leurs camarades [1]. Tableau peut-être optimiste de la vie scolaire anglaise, (bien que Kipling, en ces matières, souvent, n'ait pas ménagé les dures vérités à ses compatriotes), et qui conserve en tout cas la valeur d'un idéal. Mais l'optimisme, aussi bien, n'est-il pas un moyen en éducation, et qui plus est, un moyen d'éducation de l'opinion en matière d'enseignement. Dans ce collège dont la vie nous est décrite, tout semble rouler autour de la culture physique, et cela peut nous paraître à juste titre excessif. Mais d'où peut mieux résulter clairement pour la mentalité d'individus jeunes la nécessité d'une discipline, que de la sévérité des règles

1. « Il fut l'écolier à manchettes fripées, à casquette poussiéreuse qui s'élève de classe en classe jusqu'à la dignité d'une étude partagée avec deux compagnons, et osa envisager la position de préfet. Un beau matin, il se réveilla dans les honneurs, major de l'école, partant capitaine de jeux; chef de sa division où lui et ses lieutenants maintenaient la discipline et la civilité parmi soixante-dix gamins de douze à dix-sept ans; arbitre général dans les querelles, ami intime aussi bien qu'allié du maître lui-même. *Par-dessus tout il était responsable de ce que l'on appelle le ton du collège*, et peu de personnes se figurent avec quelle dévotion passionnée un certain type d'adolescent peut s'appliquer à cette œuvre. » *La Cité des songes* (les Bâtisseurs de Ponts), p. 250.

d'un jeu rude, honnêtement pratiqué? Des passions saines sont mises en jeu qui favorisent un esprit de corps dont bénéficie l'attachement au collège, et la rudesse même de tels exercices en fait un apprentissage des meilleures attitudes de la vie virile : responsabilité, solidarité, décision. Que cela tienne ou non à la place capitale occupée par les jeux, sans préjudice toutefois pour la versification latine (signe d'une éducation qui n'encourage pas plus la discussion sur l'utilité pratique des matières que « l'analyse des émotions »), il y a lieu de louer un milieu scolaire où la solidarité ne s'exerce pas seulement de la part de bons éléments pour procurer l'impunité aux éléments de désordre, ce qui serait un fâcheux pronostic pour l'avenir social, et où, au contraire, ceux que leurs camarades portent aux honneurs se sentent responsables de ce que l'on appelle le « ton du Collège ». Le miracle d'une identification plus complète de l'école avec la vie, cet idéal poursuivi de tant de manières, ne le voyons-nous pas réalisé dans les conditions qui font que l'école se trouve être pour l'enfant et l'adolescent, « son véritable univers, où arrivent les choses d'importance vitale [1] ». Un sentiment précoce de responsabilité s'étendant même aux actes d'autrui, le respect de soi entretenu par une hiérarchie consentie, le sang-froid et la discipline, l'habitude prise dans les sports du « fair play » et de cette obstination dans l'effort qui est toujours sûre chez ce peuple de recueillir l'estime, même en cas d'insuccès, n'en voilà-t-il pas assez pour faire de l'école un monde de réalités vivantes?

J. PÉRÈS.

1. « La maison paternelle, c'était un pays lointain, plein de poneys, de pêche, de chasse, et de visiteurs qui s'immisçaient dans vos projets; mais l'école c'était son véritable univers; c'est là qu'arrivaient les choses d'importance vitale, que surgissaient les crises auxquelles il fallait pourvoir avec décision et sang-froid. A la fin des vacances Georgie était heureux de rentrer dans son autorité. Derrière lui, mais pas trop près, était le Principal, sage et discrète personne, tantôt suggérant la prudence du serpent, tantôt conseillant la douceur de la colombe; l'amenant plutôt à mots couverts que par des observations directes, à vérifier que les adolescents et les hommes sortent du même moule, et qu'à savoir manier les uns on apprend en temps voulu à gouverner les autres. » *Ibid.*, p. 251.

Le Congrès « du Millénaire de la Normandie »[1].

Messieurs,

C'est à un Normand authentique, à un Normand fidèle, que les Normands de Rouen ont attribué la présidence d'honneur de ce Congrès du « Millénaire de la Normandie ». Ne soyez donc pas surpris si je parle de notre pays et de nous avec quelque fierté et quelque complaisance. « Je sais ce que je vaux », disait de lui-même notre grand Corneille. Collectivement, nous avons l'orgueil, — et c'est notre moindre défaut, — d'avoir été au cours des siècles une race rude à coup sûr, mais forte et féconde.

Le terroir normand abonde en richesses naturelles. Il porte à fleur de peau celle des prairies, des champs, des vergers et des bois; il recèle en ses flancs celle des roches et des minerais. Et tel fut, il y a dix siècles, le charme de ce qui apparaissait alors de ces trésors, qu'il fixa et adoucit les vikings nos aïeux, nomades des mers, pillards des terres.

Neustria capta ferum cepit victorem...

A ce genre de richesse vous n'êtes certes pas indifférents. Mais c'est à d'autres richesses du pays normand que vous vous intéressez vraiment, à celles des monuments, à celles des bibliothèques et des archives.

L'autre jour, à Caen, à la clôture du Congrès des Sociétés Savantes, un orateur qui n'est pas de notre sang et que, partant, on ne suspectera pas de partialité, disait de la Normandie que de toutes les anciennes provinces de France, aucune n'avait plus de dépôts d'archives, plus de collections de livres, plus de monuments de pierre.

Oui, certainement, nombreuses et bien pourvues sont nos

---

1. Discours prononcé par M. Louis Liard, vice-recteur de l'Académie de Paris.

bibliothèques et nos archives. Nombreux aussi nos monuments du Moyen Age et de la Renaissance. Il n'est pas, je crois, un morceau de France, même la Flandre, où il s'en dresse, intacts ou ruinés, de plus beaux, de plus divers : nos vieux donjons d'abord, Arques, Domfront, Château-Gaillard, et le mieux conservé, le plus admirable, à mon sens, mon donjon de Falaise, à l'ombre duquel mes camarades de collège et moi avons vécu notre enfance et notre adolescence, dans une atmosphère toute vive encore de souvenirs héroïques, rêvant nous aussi de hauts faits et de grandes entreprises, comme si vraiment, petits plébéiens que nous étions, nous eussions été des fils de ducs ; puis nos monuments religieux, le menu peuple des églises de campagne, souvent fines et charmantes et, les dominant de leur taille et de leur beauté, les grands et délicats chefs-d'œuvre, à Rouen la Cathédrale, Saint-Ouen, l'étincelant Saint-Maclou, à quelques kilomètres, Jumièges et Saint-Wandrille, à Caen les deux abbayes romanes de Guillaume et de Mathilde, Saint-Pierre, la double abside de Saint-Sauveur ; ailleurs le portail flamboyant de Louviers, la Madeleine de Verneuil, le chœur de Bayeux, les flèches de Coutances, et tout au bout du pays la « Merveille » du Mont Saint-Michel, que le Couesnon fixé ne remettra plus en Bretagne. Enfin l'architecture civile : à quelques pas de cet Hôtel de Ville, le Palais de Justice, joyau unique au monde, l'hôtel Bourgthéroulde, ailleurs l'hôtel d'Escoville, le château de Fontaine-Henri, celui d'O, et les débris de Gaillon, germination et floraison prodigieuses qui trouvaient leur aliment de pierre dans le sol même où elles s'accomplissaient, leur plan de développement, leurs types et leurs parures dans le génie de « maîtres maçons » et de sculpteurs « imagiers » égaux des plus grands qui furent alors.

Et comme aussi, dans ce « pays de sapience », le goût des lettres fut toujours vif et suscita foison d'ouvriers et de maîtres, le premier Taillefer, le barde de Hastings, après lui, tantôt à la suite, tantôt ensemble, Robert Wace, Olivier Basselin, Alain Chartier, Alexandre de Bernay, Montchrétien, Jean Marot, Vauquelin de La Fresnaye, Bertaut, Malherbe, Corneille le Grand, Mme de Motteville, Thomas Corneille, Scudéry, sa sœur, Mme de La Fayette, Saint-Évremond, Segrais, Huet, Benserade, Chaulieu, Mézeray, Malfilâtre, Fontenelle, Dacier, Bernardin de Saint-

Pierre, Burnouf, Casimir Delavigne, Feuillet, Tocqueville, Bouilhet, Barbey d'Aurevilly, Flaubert, Sorel et Maupassant, il n'est pas surprenant que du jour, encore peu éloigné de nous, où la curiosité des esprits se tourna vers l'histoire, l'érudition, la linguistique et l'archéologie, nombreux en Normandie, furent ceux qui s'adonnèrent à l'étude de notre histoire, de nos parlers et des formes diverses de nos antiquités et de notre art.

De cela aussi témoignage était rendu récemment au Congrès des Sociétés Savantes, par un homme compétent et sans doute impartial, puisque lui non plus n'est pas de sang normand, notre confrère Vidal de la Blache : « Nul pays, disait-il, si ce n'est peut-être l'Alsace, n'a été étudié par ses fils avec autant d'attachement et de respect ». Et de fait, nombreuses sont les sociétés savantes de nos cinq départements. Au répertoire officiel, j'en ai compté soixante et onze, ayant la plupart pour objet principal l'étude de l'histoire et des antiquités de la région ; pour en citer seulement quelques-unes, l'Académie de Rouen, celle de Caen, la Société des Antiquaires de Normandie, la Société de l'Histoire de Normandie, la Commission départementale des Antiquités de la Seine-Inférieure, la Société des Monuments rouennais.

Donc, après avoir remercié tous ceux, étrangers et français, qui ont répondu à l'appel du Comité d'organisation, rendons un public hommage de reconnaissance aux hommes qui, dans ce pays, ont été, au cours du XIXe siècle, les initiateurs des études d'érudition et d'archéologie normandes, de Gerville, Arcisse de Caumont, Le Prevost, Ch. de Robillard de Beaurepaire, et enfin Léopold Delisle.

Léopold Delisle, s'il avait vécu un an de plus, c'est à lui assurément, et à nul autre, qu'eût été dévolu, par droit de naissance et par droit de labeur, l'honneur de présider ce Congrès.

Par droit de naissance : — n'était-il pas un vrai Normand du Cotentin? Sans doute il n'avait pas la haute stature des pur sang de nos côtes, ni les grandes visions qui toujours ont caractérisé les héros normands de l'action et de la pensée. Mais avec son chef robuste, son front têtu, son œil malicieux, sa lèvre fine, sa puissante encolure, sa résolution réfléchie, sa douce obstination, son application à sa tâche, son flair infaillible, sa fine diplomatie, il réalisait bien, au physique et au moral, un de nos types

dérivés. Sur le champ de foire de Guibray, il eût été un maquignon redoutable. Heureusement son éducation première, ses goûts, les impulsions de son milieu le poussèrent vers un commerce plus relevé.

Par droit de labeur : il était encore presque en âge d'écolier quand, à moins de vingt ans, il écrivait son premier travail personnel. Et quand il tomba tout d'un bloc à quatre-vingt-quatre ans, la plume à la main, pendant cette longue série d'années, pas un jour il n'avait connu le repos. Pendant tout ce temps, sa production avait coulé, facile et continue comme l'eau d'une fontaine sans intermittences. Le jour où fut fêté le cinquantième anniversaire de son élection à l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres, le catalogue de ses œuvres et opuscules qui lui fut offert, montait au chiffre fabuleux de 1 889 numéros et ce n'était pas fini, puisque huit ans encore il devait vivre, c'est-à-dire travailler et produire.

Il aimait la France tout en restant fidèle à sa Normandie, et par là encore il était bien le fils authentique de cette terre, promptement réunie à la couronne de France, où l'amour du sol natal sut, à partir de la guerre de Cent-Ans, se concilier avec le loyalisme national. Plus d'un demi-siècle durant, il fut aux yeux de tous, étrangers et Français, le grand bibliographe de la France. Pour les Normands, il ne cessa pas d'être un historien de la Normandie.

En aucune circonstance il ne manifesta mieux l'ardeur de son patriotisme, la puissance de son savoir, les ressources de son esprit et de sa volonté que dans la reprise de manuscrits autrefois dérobés à la France. Après les avoir reconnus et identifiés, avec une sagacité sans égale parmi les papiers de lord Ahsburnham, il mit à les faire revenir au logis, un cœur, une diplomatie, une souplesse, une persévérance dignes de la plus noble des entreprises, et si grande fut l'attraction de tant de volonté servie par tant de science, que les manuscrits revinrent comme d'eux-mêmes, portés sur des mains étrangères.

Puisqu'il n'est plus et que je me trouve à la place que, vivant, il eût occupée, vous me permettrez, — non, vous me saurez gré, — d'avoir placé sous l'invocation de sa mémoire ce Congrès du « Millénaire de la Normandie ».

« L'Oiseau bleu » de M. Mæterlinck.

Après le théâtre artistique de Moscou, après le Haymarket, théâtre de Londres, le théâtre Réjane vient de représenter *l'Oiseau bleu* de M. Mæterlinck. Tous les critiques se sont trouvés d'accord pour vanter l'originalité de l'œuvre nouvelle et cette originalité peut se définir d'un mot : *l'Oiseau bleu* est une féerie philosophique. La pièce vise à la fois le public qui réfléchit et les enfants; elle présente une pensée personnelle souvent profonde sous les dehors naïfs d'un conte. Cette raison suffirait pour la recommander à ceux qu'intéresse la littérature enfantine.

*
* *

Malgré le nombre des actes (six), des tableaux (douze) et des personnages (près de cent vingt), l'action de *l'Oiseau bleu* est, pour ainsi dire, nulle. Elle se réduit à la fiction souvent employée d'un rêve qui découvre aux personnages principaux, en une suite de visions sans enchaînement, des vérités inconnues; aussi bien n'est-ce là qu'un moyen, un cadre commode, ce qui importe c'est le parti que le poète a tiré de ce moyen, les tableaux qu'il a montrés dans ce cadre.

La femme du bucheron Tyl vient de border pour la nuit son petit garçon, Tyltyl, et sa petite fille, Mytyl; la lampe est éteinte; le feu de buches achève de mourir au fond de l'âtre et les deux enfants dorment paisiblement dans leurs lits de bois, pareils à des barquettes peintes. Or, voici qu'une lueur étrange glisse aux fentes des volets, que la lampe se rallume d'elle-même et que le monde du rêve ouvre ses espaces magiques; désormais l'action, jusqu'aux dernières scènes, va s'y dérouler.

Tout d'abord la vision reste assez voisine de la réalité; on fête Noël en face, chez les petits riches; un sapin, chargé de jouets,

triomphe au milieu des lumières; Tyltyl et sa sœur, évadés de leurs lits, et juchés sur une table devant la fenêtre, contemplent ces merveilles, en chemise, le nez écrasé contre la vitre; nul chagrin, nulle envie; ils dansent au son de la musique jouée pour d'autres; ils savourent en imagination les gâteaux mangés par d'autres, quand un coup brusque, frappé contre la porte, les fait détaler, pieds nus, vers leurs couchettes; à peine y sont-ils gîtés, feignant un sommeil bien sage, qu'une vieille vient en boitant pencher sur eux sa face fripée; dos montueux, œil crevé, nez crochu joignant le menton, haute béquille; tout l'aspect d'une Carabosse. C'est la fée Bérylune.

« Avez-vous ici l'herbe qui chante ou l'oiseau qui est bleu? » L'étrange question ne démonte pas les petits; mais l'herbe qu'ils ont ne chante pas et l'oiseau qui dort là-haut, dans la cage accrochée aux solives n'a pas assez d'azur aux ailes. La fée insiste; il lui faut absolument l'oiseau bleu; les enfants devront partir sur l'heure à sa recherche, aidés dans leur voyage par un merveilleux chaperon vert, dont il suffit de tourner le diamant pour voir l'invisible, revoir le passé, prévoir l'avenir. Afin d'essayer le prestige, la fée coiffe Tyltyl du chaperon; aussitôt elle apparaît radieuse de jeunesse et l'âme qui est dans les choses se dégage; les pierres des murailles révèlent leur essence précieuse; la vieille horloge ouvrant sa porte vitrée laisse échapper les douze heures qui dansent en farandole au rythme d'une fine musique; dans la huche, les pains soulèvent leurs bedaines dorées; une forme rouge sans cesse mouvante, et poursuivante, et chuchottante; jaillit de l'âtre le chien Tylo, remplissant la chambre de son tapage affectueux, accable Tyltyl de caresses et de protestations. « Bonjour, bonjour, mon petit dieu!... je t'aime!... veux-tu que je fasse quelque chose d'étonnant?... que je fasse le beau? » Cérémonieuse et circonspecte, la chatte vient présenter à Mytyl ses compliments; de la fontaine, forme fluide et vêtue d'émeraudes, l'eau s'échappe en pleurant; le lait, sorti de son pot, paraît pudique et peureux sous ses belles loques blanches, et le pain de sucre promène doucereusement à travers la chambre sa tête en pointe et sa gaine bleue. Enfin, de la lampe tombée, surgit une Vierge éblouissante, que Tyltyl prend pour la Reine et Mytyl pour la Sainte Vierge; c'est la Lumière.

Les enfants emmèneront aux pays merveilleux ces compagnons de route. La Lumière et le Chien s'en réjouissent; les autres suivent de mauvaise grâce et la troupe s'envole par la fenêtre.

*
* *

Le deuxième acte nous conduit d'abord chez la Fée : les voyageurs ont choisi dans sa légendaire garde-robe des vêtements à leur guise; le Chien s'est affublé d'une belle livrée, portée jadis par un laquais de Cendrillon, tandis que l'Eau prenait la robe de Peau d'Ane, la jolie robe « couleur du temps ». En l'absence de Tyltyl et de Mytyl, une discussion s'engage; la Chatte inquiète de la puissance humaine craint que, si l'homme s'empare de l'Oiseau bleu, il ne pénètre tous les mystères de la nature et ne tienne à sa discrétion toutes les forces de la vie; que deviendrait alors la frêle indépendance dont jouissent encore les animaux? Le Chien proteste avec fureur; il aboie son adoration pour le petit dieu, qu'il défendra, fut-ce à coups de crocs, contre les menées de la Chatte.

Et le voyage magique commence.

Mais qui sait si l'Oiseau bleu ne se cache pas dans le passé? Avant de le chercher ailleurs, il faut le demander au pays du souvenir, au pays qu'habitent les morts. Dans la grisaille du brouillard sans soleil où grelottent les deux enfants, des formes s'ébauchent peu à peu : c'est une riante maison villageoise, parée de plantes grimpantes, entourée de fleurs et de ruches; sur le banc rustique, près de la porte, dorment, appuyés l'un à l'autre, deux vieux paysans : le grand-père Tyl et sa femme. Le souvenir des leurs les tire de leur douce torpeur; la vie leur revient à l'approche de la pensée fidèle, qui les cherche; par degrés, ils s'éveillent, déjà les enfants sont dans leurs bras, sur leurs genoux, et des vivants aux morts, la causerie reprend comme autrefois; on se retrouve; les morts paraissent plus beaux aux vivants; comme les vivants ont grandi! pensent les morts. Les choses, elles, sont restées pareilles : voici l'horloge, voici les abeilles, voici le merle dans sa cage. Mais il est bleu! s'écrie Tyltyl; mais c'est lui, c'est l'Oiseau bleu! et le grand-père le lui donne. Évoqués aussi par le souvenir, tous les autres petits enfants du brave homme viennent

se serrer autour de la table de famille sur laquelle fume la soupière... Cependant l'heure passe; le temps, dont les morts ne sentent plus l'aiguillon, presse Tyltyl et sa sœur; on s'embrasse; on se quitte tristement; les voix s'affaiblissent; les contours s'évanouissent; le brouillard resurgi efface tout... et déjà l'Oiseau bleu n'est plus dans les mains de Tyltyl qu'une pauvre chose noire.

*
* *

Nous sommes maintenant au séjour du mystère et du mal; la Nuit qui règne là, sous des voiles noirs, entre le sommeil et la mort, défend jalousement mais avec peine ses secrets contre l'Homme dont la curiosité perce chaque jour un peu plus d'ombre; aussi quand Tyltyl lui réclame, au nom de la Lumière, l'entrée des cavernes du palais sinistre, essaie-t-elle de l'arrêter par des menaces terribles; tous les cœurs en sont effrayés, sauf celui de l'intrépide enfant. L'une après l'autre, il entr'ouvre les portes qui retiennent prisonniers les fantômes, les maladies, les guerres, les ténèbres et les terreurs, et les enchantements nocturnes. Au fond de la salle, une dernière porte massive reste close; Tyltyl s'avance vers elle malgré les prédictions terrifiantes : un mortel danger se cache derrière les vantaux de bronze. Qu'importe? il faut voir; il faut risquer. La clef touche la serrure fatale et déjà les battants s'ouvrent d'eux-mêmes sur un jardin féerique tout peuplé d'oiseaux bleus qui volent dans le clair de lune. A pleines mains, Tyltyl et sa petite sœur saisissent les oiseaux d'azur et les emportent. Mais il n'en est qu'un, un seul entre tous, qui puisse supporter la lumière du jour, et celui-là les enfants ne l'ont pas atteint.

*
* *

Seront-ils plus heureux dans la forêt? Obtiendront-ils de la nature le secret qui leur a deux fois échappé? Tyltyl le croit; il ne soupçonne pas, l'imprudent, la sourde haine qui fermente contre l'homme sous l'écorce des arbres et dans le sang des animaux. Évoquées la nuit par le diamant magique, les âmes

végétales se manifestent et la première qui parle est, comme il convient, celle du peuplier bruissant. Le chêne, ancêtre aveugle, druide aux pieds couverts de mousse, apparaît portant l'Oiseau bleu perché sur son épaule noueuse. Les animaux sortent des profondeurs nocturnes de la forêt; comme le chien qui flaire un danger, gronde et montre les crocs, le lierre le ligotte, et l'on instruit le procès de l'homme. Mais, quand il s'agit d'exécuter la sentence, les arbres hésitent devant l'éclair du couteau de Tyltyl; alors les animaux se jettent tous ensemble sur le petit homme, qui, malgré le dévouement du chien, va succomber sous leurs coups, lorsque la Lumière apparaît; sa venue paralyse les violences, déconcerte les haines et la forêt reprend avec le jour son grand air d'innocence.

*
* *

Ce n'est plus au pays mythique du souvenir, c'est maintenant sur la terre où sont les morts, dans le cimetière même, que le poète nous conduit : frissonnants de peur Tyltyl et Mytyl, seuls auprès des croix attendent l'heure qui doit ouvrir les tombes, et leur révéler celle où se cache peut-être l'Oiseau bleu. Minuit sonne; malgré les supplications de sa sœur, Tyltyl tourne le diamant :

« Alors de toutes les tombes béantes monte graduellement une floraison d'abord grêle et timide comme une vapeur d'eau, puis blanche et virginale et de plus en plus touffue, de plus en plus haute, surabondante et merveilleuse, qui peu à peu irrésistiblement, envahissant toutes choses, transforme le cimetière en une sorte de jardin féerique et nuptial, sur lequel ne tardent pas à se lever les premiers rayons de l'aube. La rosée scintille, les fleurs s'épanouissent, le vent murmure dans les feuilles, les abeilles bourdonnent, les oiseaux s'éveillent et inondent l'espace des premières ivresses de leurs hymnes au soleil et à la vie. Stupéfaits, éblouis, Tyltyl et Mytyl, se tenant par la main, font quelques pas parmi les fleurs en cherchant la trace des tombes.

Mytyl, cherchant dans le gazon :

« Où sont-ils les morts ?... »

Tyltyl, cherchant de même :

« Il n'y a pas de morts... »

*
* *

Un tableau de pure allégorie succède à cette vision symbolique. Attablés autour des venaisons, et ronds comme les amphores vidées qui gisent sur le sol, les Gros-Bonheurs de la terre mènent, parmi les étincelles de l'or et les plis de la pourpre, leur orgie coutumière. Il y a là, obèse et protecteur, le bonheur d'être riche, le bonheur d'être propriétaire, « qui a le ventre en poire », le bonheur de boire quand on n'a plus soif et le bonheur de manger quand on n'a plus faim, « qui sont jumeaux et ont les jambes en macaroni », le bonheur de dormir plus qu'il n'est nécessaire, « qui a les mains en mie de pain et les yeux en gelée de pêche ». Tyltyl demande à ces bruyants convives la cachette de l'Oiseau bleu; mais il s'agit bien d'idéal et de vérité! la grande affaire c'est de jouir; le plaisir est un art absorbant et difficile, qui n'admet point de partage. Déjà les compagnons de Tyltyl, charmés comme ceux d'Ulysse dans le palais de Circé, ont pris place à la table d'orgie; les enfants eux-mêmes sont entraînés; le « Rire-épais » ose porter sur la Lumière ses mains brutales.... Un tour du diamant dissipe ces rêves mauvais; tandis que dégonflés et clignotants, les Gros-Bonheurs se replient dans la caverne toute proche des Malheurs, le séjour de la vraie félicité déroule ses perspectives harmonieuses : petits bonheurs quotidiens, qui peuplent la maison familiale ou qui nous viennent des choses familières, tous ceux qu'on respire et qu'on ignore, le bonheur de se bien porter et le bonheur du ciel bleu et le bonheur de courir pieds nus dans la rosée se groupent comme de jeunes camarades autour de Tyltyl et lorsque l'enfant leur demande où se cache l'Oiseau bleu, ils le regardent en riant, sans répondre à tant de naïveté. Et voici les Grandes-Joies, celle de l'amour maternel et la joie de comprendre, et la joie d'être juste et la joie de voir ce qui est beau; elles vont toutes vers la Lumière; elles l'embrassent comme une sœur longuement; mais le baiser s'achève en silence, mais il y a des larmes dans les yeux.

*
* *

Il reste encore une région inexplorée, c'est le royaume de l'Avenir. Tout y est bleu, d'un bleu pareil au ciel de France, vif et léger. Sur les degrés, au pied des colonnes, endormis ou actifs, les vivants futurs, sous l'aspect d'innombrables enfants, peuplent le palais azuré. Le sort de l'humanité se prépare là, dans une sérénité féconde : l'esprit y couve la réalité, et les énergies individuelles cherchent les aspects prochains du monde, car tout être doit « apporter quelque chose sur la terre », fût-ce un crime. Debout au seuil de la vie, le Temps appelle ceux dont l'heure a sonné; sourd comme le destin, il vient recruter la génération nouvelle, que là-bas, du fond de l'abîme, un chant d'allégresse et d'attente salue déjà.

Cette vision est la dernière; le voyage féerique s'achève; les compagnons de route se séparent avec tristesse ; le silence paraîtra dur aux êtres dont un charme seul avait pu délier la voix; Tyltyl souffre de sentir approcher la fin de son rêve; le dernier oiseau bleu, celui dont la Lumière s'était emparée dans le palais de l'Avenir, s'est trouvé rouge parmi les vivants! Que dira la Fée Bérylune?

*
* *

Les enfants ont grand'peine à sortir de leur sommeil enchanté; quand leur mère les éveille, ils hésitent entre le songe et le réel, mêlant les souvenirs imaginaires aux sensations présentes, trouvant aux choses l'aspect dont leur rêve les colorait. Est-ce la maman Tyl, est-ce la belle figure de l'amour maternel qui s'incline vers eux? Ils ne savent pas. La maison elle-même leur paraît nouvelle, et, joyeux, affairés, ils courent par la chambre, disant bonjour à leurs amis devenus muets, au pain, au feu, à l'eau, à la lumière, caressant le chien, saluant la chatte. Cependant, pareille à la Fée Bérylune avant sa transfiguration magique, vieille et cassée, la voisine, Mme Berlingot, vient raconter ses peines : sa petite fille toujours malade demande pour cadeau de Noël la tourterelle de Tyltyl. L'oiseau roucoule encore là-haut,

dans la cage d'osier suspendue aux solives et Tyltyl le regarde; comme il est bleu! jamais jusqu'alors il n'avait eu cette nuance; n'est-ce pas là le bel oiseau si longtemps cherché? il se peut; mais cela n'est pas sûr; pourvu que la petite malade le trouve assez bleu! Telle est la pensée qui vient à Tyltyl au moment de l'offrir. Crainte vaine; jamais présent ne fut mieux reçu; la fillette accourt elle-même; elle ne sent plus son mal; elle tient la tourterelle serrée contre sa poitrine, comme un trésor; et l'on s'embrasse gentiment et l'on admire ensemble; mais le garçon ayant tendu la main vers l'oiseau, la petite d'un geste instinctif le retient, en sorte que la tourterelle profite du léger conflit pour s'envoler. La fillette pleure; Tyltyl la console en ami : il lui rattrapera l'Oiseau bleu.

*
* *

Si ce résumé donne quelque idée des tableaux présentés par M. Mæterlinck — et c'est l'intention qui m'a décidé à l'étendre — il laisse forcément échapper ce qui fait le prix de l'œuvre : je veux dire le charme du dialogue et la beauté du spectacle.

Le charme du dialogue provient beaucoup plus, on le conçoit aisément, de sa valeur poétique, que de sa vérité psychologique. Néanmoins celle-ci contribue trop à celle-là, surtout dans une œuvre de théâtre, pour qu'il soit possible de la sacrifier et l'on n'aurait pas de peine à relever, au moins chez les deux personnages principaux, de fines observations de détail. Tyltyl est un petit caractère bien marqué, prompt à l'audace et prompt aux larmes, un mélange original, mais adroitement compris, de naïveté enfantine et d'énergie virile; plus jeune que lui, sa sœur n'a peut-être pas encore sa nature définitive; mais si les traits que M. Mæterlinck lui a donnés ébauchent en elle le type féminin, il faut avouer que la conception du poète n'est pas très flatteuse : Mytyl est surtout poltronne et gourmande; une sympathie évidente l'attire vers le sucre et attire la chatte vers elle. On peut de même trouver aux animaux mis en scène quelque valeur psychologique : la vache occupée à tondre l'herbe, le porc glouton de chair tendre, le cheval avantageux et vantard sont d'assez jolies silhouettes; la chatte est un modèle très étudié de perfidie

circonspecte, et le chien surpasse tous les autres en amusante vérité; l'acteur de talent qui tient le rôle lui donne, je le sais, un relief saisissant, mais la lecture du texte montre que le jeu de l'interprète répond aux intentions du poète : cette turbulence, indiscrète et bruyante ; cette brusquerie de sentiments qui semble toujours aller par bonds, cette nature affectueuse, impulsive, un peu bornée, qui s'oppose diamétralement à la manière d'être de la chatte, réfléchie, personnelle et inquiétante, tout dans l'art avec lequel est traité le personnage de Tylo prouve la finesse de l'observation et la fidélité de la transposition poétique [1].

Il est trop clair néanmoins qu'on ne saurait demander à une féerie l'analyse approfondie des passions; comment, au reste, des âmes vivantes rendues dans leur complexité ou dans la plénitude de leur action, pourraient-elles converser avec les figures un peu vagues du mythe ou les personnifications toujours un peu plates de l'allégorie? C'est donc dans la valeur poétique des fictions qu'il faut surtout chercher l'intérêt littéraire de *l'Oiseau bleu*. Un premier mérite de M. Mæterlinck, c'est l'abondance, la variété même de ces fictions. Sa pièce épuise presque les ressources du merveilleux : elle les rajeunit, elle les étend, et elle les harmonise. L'évocation des grands-parents par le souvenir rappelle les conceptions religieuses de l'antiquité grecque sur la vie d'outre-tombe : elle fait penser à ces lécytes blancs ou encore à ces bas-reliefs funéraires d'Athènes, sur lesquels on voit les morts recevant la visite des vivants et continuant avec eux les entretiens de jadis; le palais de la Nuit avec ses cavernes peuplées de monstres est un aspect modernisé du Tartare ou de l'Enfer; le temple de l'Avenir évoque, en lui donnant un caractère plus élyséen, le sixième chant de l'*Énéide*; les allégories de la Renaissance, celles d'un Mantegna, par exemple, viennent dans le jardin des Bonheurs, s'unir aux créations des peintres préraphaélites ; le tableau de la Forêt nous rapproche de la poésie romantique; pour celui du Cimetière, il ne ressemble à rien; il est d'une inspiration mys-

1. Dans son article de la *Grande Revue* du 25 mars 1911, M. Lanson déclare préférer l'accoutrement de Tylo à celui du Patou de Chantecler; si juste qu'elle soit, la remarque est bien insuffisante; ce n'est pas l'accoutrement, c'est le rôle tout entier selon moi, qui montre la supériorité de M. Mæterlinck; supériorité de conception, cela s'entend; car pour la virtuosité verbale, c'est autre chose.

tique et pourtant positive dont je ne trouve aucun exemple dans ma mémoire. Le dialogue met admirablement en lumière les intentions du poète ; jamais ou presque jamais d'obscurité, ni de doute ; on retrouve ici, mais détendu et souriant, l'art symboliste ingénieux et obstiné des « Aveugles ». La lecture seule et une lecture attentive permet d'apprécier l'adresse avec laquelle M. Mæterlinck utilise un jeu de scène, une réplique même banale, une simple métaphore pour dégager le sens philosophique de son œuvre.

On a beaucoup loué les décors et la mise en scène ; rien de plus juste. Le petit tableau d'intérieur qui encadre la pièce est d'une simplicité pittoresque et d'un goût exquis ; dans la féerie elle-même, si le jardin des Bonheurs présente une gamme de teintes et des groupements trop prémédités, par contre la maisonnette des grands-parents avec ses colorations éteintes, et le temple de l'Avenir avec sa foule d'enfants baignés d'azur et, dans le fond, la haute figure du Temps, ont une réelle valeur d'art ; et il y a de même, dans les costumes, de jolies trouvailles. Mais quel que soit le mérite de l'effort accompli pour réaliser les indications du texte, c'est encore à celui-ci qu'il faut recourir si l'on désire se faire une idée juste du spectacle voulu par le poète : aucune représentation matérielle ne saurait valoir, quand il s'agit de rêve, les visions que la lecture fait lever dans la conscience ; et jamais les attitudes les plus étudiées de mesdames les figurantes ne s'harmoniseront avec une pensée allégorique aussi bien qu'un accompagnement libre et léger d'images intérieures.

*
* *

M. Mæterlinck n'a pas entendu émettre dans *l'Oiseau bleu* des idées inédites ; sa pièce est plutôt un effort de vulgarisation qu'un effort d'invention philosophique ; elle exprime en tableaux suggestifs la pensée coutumière de son auteur. On peut même aller jusqu'à dire que cette pensée explique, dans une large mesure, non seulement le fond mais la forme et que l'habitude de concevoir l'homme, en présence de la destinée mystérieuse, comme un pauvre petit être, vouait M. Mæterlinck à écrire des contes bleus. Aucun théâtre d'ailleurs n'a plus souvent que le sien représenté

l'enfant, comme aucun n'a plus volontiers donné à la conscience humaine le caractère enfantin. Rien d'étonnant donc si le poète a figuré l'humanité sous les traits de Tyltyl et de Mytyl ; il n'est pas nécessaire de faire intervenir l'influence de Kipling ni le souvenir de Mowgli pour comprendre qu'après *la mort de Tintagiles*, par exemple, M. Mæterlinck ait composé *l'Oiseau bleu*.

L'Oiseau bleu, c'est à la fois le dernier mot de la science et le secret du bonheur ; c'est l'idée qui contiendrait en elle toutes les vérités, le sentiment qui contiendrait en lui toutes les joies de la vie ; c'est l'idéal, c'est l'absolu ; le principe auquel l'âme humaine aspire toujours et qu'elle n'atteint jamais ; c'est, si l'on veut, la justice sociale, que la sympathie assigne pour but à nos efforts, comme la fée, affligée des souffrances d'un enfant, impose au fils du bucheron la recherche de l'oiseau bleu ; c'est aussi le bonheur individuel, et c'est encore l'évidence philosophique ou religieuse. Mille obstacles s'opposent à la conquête de ce bien : le mystère et le mal qui règnent dans la nature, la mort, qui nous suit comme une ombre, les illusions des sens, qui naissent de nous, tels sont les principaux ; mais nous avons aussi des aides ; ce sont, au dehors, les forces naturelles, indifférentes et dociles, la lumière toujours bienveillante ; en nous-mêmes, l'esprit d'initiative, l'audace, l'amour et la bonté.

Ces ressources suffisent-elles ? Le bonheur et la vérité sont-ils accessibles ? Le dernier mot du poète est-il un optimisme souriant ? Certains l'ont dit ; je n'irai pas aussi loin qu'eux. Oui, M. Mæterltnck croit que les menaces de la nuit sont plus terribles que les monstres de ses cavernes, et que la porte sinistre s'ouvre sur une vision délicieuse ; mais l'homme ébloui par la féerie du jardin mystique n'en rapporte rien ; oui, M. Mæterlinck croit à la valeur du progrès, à l'avenir de l'humanité, voire à la confédération générale des planètes ; mais l'avenir n'est pas le réel et les rêves bleus qu'on y cherche deviennent entre les mains vivantes qui les étreignent une loque rouge ; oui, M. Mæterlinck affirme que la noble joie de comprendre et d'admirer ne craint pas le baiser de la « lumière », mais ce baiser s'achève avec des larmes. Oui, enfin, M. Mæterlinck proclame la vertu des souvenirs pieux, qui ressuscitent les morts et c'est avec joie, je suppose, qu'il fait jaillir des

tombes magiquement ouvertes la floraison de la vie végétale. Mais comment concilier ces deux idées et puisqu'il est vrai qu' « il n'y a pas de morts », quelle ironie de dire que notre pensée les ranime !

On aurait tort cependant d'assimiler cette philosophie teintée de mélancolie à la conclusion de Candide. Si l'effort pour « cultiver le jardin » de la vie enferme tous les secrets du bonheur, s'il existe bien un certain art de voir les choses qui les transfigure, un « diamant » féerique dont les feux embellissent les réalités les plus humbles, ce n'est point là illusion pure et prestige; selon M. Mæterlinck, le réel ne s'oppose pas à l'aspect que l'âme lui donne, quand elle l'illumine; il se confond au contraire avec cet aspect même, soit que l'esprit découvre en effet l'essence de l'être, soit que l'être n'existe pas en dehors des créations de l'esprit.

*
* *

Ces idées transparaissent naturellement au travers des fictions de *l'Oiseau bleu* et lui donnent pour nous son intérêt, comme les jolis spectacles de la scène suffisent à la joie des enfants qui les regardent, et c'est un autre spectacle, fort singulier sinon merveilleux, que celui d'une salle de théâtre où les têtes blanches réfléchissent pendant que les menottes applaudissent. Aucun poète contemporain n'aurait pu risquer l'entreprise osée avec bonheur par M. Mæterlinck; je dis « osée avec bonheur » plutôt que « réussie », car il était impossible en vérité de satisfaire avec un égal succès des publics aussi différents. Les spectateurs capables de comprendre le sens du poème ont beau se répéter quand une naïveté un peu fade les déconcerte, que *l'Oiseau bleu* n'est qu'une féerie, ils éprouvent une gêne devant ce mélange hétéroclite de métaphysique auguste et de puérilités. Il en va de même pour le pathétique : la mort n'est peut-être pas un objet qu'il faille présenter aux consciences trop jeunes; la nature les rend incapables de le contenir; elles n'en peuvent aucunement saisir le caractère vrai. M. Mæterlinck qui n'a jamais gardé sur ce point une extrême réserve, ne craint pas dans *l'Oiseau bleu* d'associer le rire des enfants — grands ou petits — à la pensée

grave de la mort; et cela choque. Il y a dans une pièce, jouée cet hiver au théâtre des Arts[1], une scène où des bambins regardent un cadavre et se communiquent leurs réflexions; à coup sûr les effets que l'on peut tirer d'une situation de cette espèce n'ont rien de très relevé; ils sont d'une facilité triviale; mais on les accepte en un drame dont par ailleurs le réalisme est poignant; n'est-ce pas là un des aspects de la mort parmi les hommes? Mais dans une fiction purement poétique, les enfantillages de cimetière prennent un air de légèreté, d'irrévérence et de dérision.

Il est singulier que M. Mæterlinck ne l'ait pas senti; et cela même est si peu croyable, qu'il semble avoir plutôt prévu et voulu cette impression, refusant ainsi à la mort le respect dont nous l'entourons et dans lequel survit, sans doute, un peu de l'effroi qu'elle inspirait.

G. Gastinel.

1. *Le Carnaval des enfants* de M. Georges de Bouhélier.

Le Paysage et le Paysan[1].

Le paysage est chose complexe et délicate. Une foule d'éléments le composent. Et non point seulement ceux qui frappent l'œil : il s'en faut que la vue soit le seul sens intéressé dans l'impression que produit le paysage. L'ouïe, l'odorat y trouvent leur satisfaction, et presque le goût, car un paysage possède, aussi bien qu'une odeur, une saveur qui est propre — ne dit-on pas, fort justement, « avaler une gorgée d'air »?

De ces éléments, certains ne se livrent qu'à l'observateur, sont perceptibles à peine, et pourtant réels et nécessaires. Ils contribuent à l'ensemble de couleurs, de sons, de mouvements même, où tous les détails se fondent et s'harmonisent comme les parties concertantes dans une immense symphonie pastorale.

De sons, ai-je dit. En effet, un paysage n'est jamais absolument dénué de bruit. Il ne paraît tel que par comparaison, et parce que notre ouïe grossière, émoussée par les sonorités des villes, ne perçoit pas les mille bruits qui, à la campagne, émanent du sol, de la végétation, des eaux, de partout.

Mais restez coi, et vite vous distinguerez, si l'air est calme et précisément s'il « fait silence », des souffles, des bruissements, des murmures, des riens, qui sont pourtant quelque chose, sans compter l'écho lointain de bruits qui viennent expirer confusément à votre oreille.

N'allons point à ces extrêmes : le paysage a une voix, une voix puissante, au registre infini, allant du grondement du vent au chant grêle de l'oiseau, du fracas du torrent au gazouillis de la source, voix très caractéristique qui a sa part, et non des moindres, à la sensation que dégage un site. Cette voix est-elle

1. Extrait du journal *le Temps* du mardi 16 mai 1911.

traversée d'une note discordante, ou couverte d'une clameur hétéroclite, la sensation totale est adultérée ou annihilée.

Et l'on comprend fort bien la protestation qui fut un jour adressée à la *Société de protection des paysages* contre l'emploi des « hurleurs », sortes de sirènes servant de signal d'appel dans les usines, dont la stridence va troubler au loin la grande paix des champs, et, il est vrai, fausser le charme d'un site.

Enfin le paysage n'est pas plus inerte qu'il n'est muet. Il y a *toujours* du mouvement dans un paysage, depuis celui des nuages qui voguent majestueusement ou poussent leur galop noir, jusqu'au frisson du feuillage et au balancement, gracieux comme une révérence, des brins d'herbe. Les rochers mêmes semblent s'animer sous les jeux de la lumière et vibrer sous le manteau mouvant qui les drape de verdure.

Le paysage vit donc, et intensément, par sa flore, par sa faune, par son atmosphère, au total par lui-même : vie harmonieuse, régulière, « rythmée », gardant de la mesure même en ses convulsions.

Mais un autre élément participe et contribue à cette vie harmonieuse, ou plutôt la complète et la parachève; c'est l'élément humain : le paysan.

*
* *

Le paysan est l'élément suprême du paysage. Le microcosme qu'est un paysage ne serait pas parfait sans lui. Le paysan est le produit, la résultante du paysage. Par son aspect, son attitude, son geste, sa physionomie, son langage, il s'y adapte strictement. Il s'y relie comme l'arbre trapu et noueux qui s'incorpore au sol qu'il fouille de ses racines et dont il boit la sève, ardente comme du sang.

Lui aussi, l'homme, est attaché à la glèbe qu'il fouille de ses bras et dont il s'ingénie à aspirer la sève. Ainsi qu'aux temps féodaux, il est resté serf, serf de la terre. Il en porte les couleurs, toujours terreux en son aspect, et jusqu'en sa face.

Despotisme étroit et comme jaloux. La terre, qui nourrit l'homme, en retour le veut tout entier. Elle veut ses muscles, son cœur, son cerveau. Elle le brise, le courbe, le voûte, le

force à la regarder, à ne regarder qu'elle. Elle ne se donne qu'à celui qu'elle épuise. De fait, voyez le paysan, le dimanche, au cabaret où il s'enferme, — car son repos, c'est de s'enfermer dans une salle, de ne plus voir la terre, — assis, des heures durant, devant un verre ou une bolée, muet, immobile, le regard vide puisqu'il ne voit plus la terre, et sans motif d'agir puisqu'il a les mains vides, vides de l'outil dont il poigne la terre. Sans elle, il est sans raison d'être. Et toute son attitude évoque la prostration des grands bœufs las.

Qu'on ne voie là nulle comparaison désobligeante — au contraire. Et par elle je voudrais indiquer, si je la poursuivais, tout ce que la nature du paysan implique de fort, et son instinct de sûr.

Au surplus, une fraternité règne entre l'homme et la bête. Tous deux fils et esclaves de la terre, ils vivent par elle, pour elle, en elle. Les mêmes travaux, côte à côte, les mêmes efforts, qui leur arrachent presque le même ahan, les morsures de la bise, les brûlures du soleil, tout leur est commun. Et ils sont unis aussi dans la grandeur qu'irradie la Nature.

Quel spectacle plus grandiose en sa simplicité, que, se profilant sur l'horizon clair, la charrue traçant droit son sillon sous l'effort combiné des bêtes patientes et de l'homme attentif! Et comme on sent quel lien les joint, solide et doux! Nulle rudesse dans la voix de l'homme, des indications plus que des ordres, des encouragements, de la tendresse parfois : « Allons, mes mignons! » Nulle frayeur dans la docilité des bêtes. Et la mélopée dont le laboureur scande le train régulier et irrésistible de l'attelage, et qui monte dans l'air pur comme le chant même de la terre, le vol de passereaux qui les enveloppe, à les toucher, d'un réseau d'ailes frémissantes, achèvent de donner au tableau toute sa haute signification.

Niera-t-on qu'un tel « motif » anime et ennoblit singulièrement un paysage? Plus exactement, ne constitue-t-il pas l'âme même du paysage? Que d'exemples on en donnerait!

La silhouette pensive du vieux berger drapé dans sa limousine, appuyé sur le grand bâton qui lui sert de houlette et cherchant dans le firmament le secret des sorts qu'il jettera; l'image de la pastoure aux yeux rieurs, aux lèvres en fleur sous

la coiffe légère, imprégnant de sa grâce juvénile tout le décor velouté de bruyères roses où elle se dresse ; la vision de l'aïeule aux bandeaux gris qui file sa quenouille au seuil de sa chaumière, ce ne sont pas là des éléments, des compléments de paysages, ce sont des paysages mêmes par le rapport qui existe entre les « sujets » et le milieu dont ils sont l'émanation.

En un sens moins général, a-t-on pris garde qu'il n'y a pas de note disparate, en désaccord avec son cadre naturel, dans un costume indigène, non plus que dans le plumage ou le pelage de sa faune? Si parfois la nuance en tranche par sa vivacité sur la tonalité du paysage, il est à remarquer, sans entrer dans la technique de la question, que c'est par des couleurs complémentaires. Et l'accord entre les deux est tel qu'un œil subtil et savant saurait discerner, au seul examen de la forme, du tissu, de la couleur d'un costume, la région à laquelle il appartient.

Le même accord se manifeste dans les chansons paysannes. Toutes sont graves et mélancoliques comme des complaintes, disent la rigueur de la terre, marâtre qu'il faut violenter pour en arracher quelque gain ; et parfois elles s'avivent d'un mouvement guilleret, évoquent la lueur finaude qui s'allume par éclairs au coin de l'œil des campagnards.

* * *

Le malheur est que ces considérations s'appliquent déjà, et s'appliqueront de plus en plus, au passé beaucoup plus qu'au présent. Hélas ! à cette harmonie totale, le progrès — pour employer le terme vague au nom duquel tant de beauté périt, — le progrès est fatal. D'abord il supprime le paysan, l'être dont les gestes ataviques, la ligne, la tonalité et le mouvement même étaient dans la logique du paysage.

Le mouvement ! Voici précisément où le charme est rompu.

Le paysan marchait comme il mangeait, se mouvait comme il parlait, comme il accomplissait toutes ses fonctions, sans hâte, avec une sorte de recueillement. Il ne connaissait pas cet état fébrile du citadin qui a toujours un œil fixé sur une pendule. A la campagne, trois moments de la journée importent : le début, le milieu et la fin du jour, les heures du labeur, du repos et du

retour des champs. L'angélus supplée parfaitement à l'horloge. Pas besoin de se hâter : aux longues besognes les minutes ne comptent pas.

Ce pas toujours égal, cette allure placide étaient dans le rythme général du paysage. En quelque sorte la brise, qui d'un mouvement semblable faisait voguer la nuée, fléchir la ramée et onduler la moisson, semblait régler aussi la marche et les actes du paysan.

Or, la toile de fond, aux lignes et aux tons apaisés, traversée naguère du passage eurythmique d'un piéton ou... d'un harnais de bœufs, parfois du trot, cadencé de sonnailles, d'un bidet alerte, est aujourd'hui rayée violemment, brusquement déchirée : c'est une locomotive, une automobile, une bicyclette même, lancées à toute vitesse, qui y font irruption. Et comme ces « coups de poing » s'accompagnent de dissonances brutales, sifflet, trompe, sirène, « teuf-teuf », bruit de ferraille, le « désordre » s'en augmente. L'on perçoit nettement à ces chocs un arrêt de la vie sereine qui s'exhale des champs et des bois.

Je dirai plus. Même inertes, ces engins, par leur seul caractère mécanique, par le fait seul que la traction animale, la traction naturelle, et normale jusque tout récemment, y manque, suffiraient à mettre une fausse note dans le paysage. Car il est certain qu'un véhicule, même d'allure rapide comme les chaises de poste d'antan, même d'aspect pesant comme les diligences ou les charretées de foin, mais *attelé*, ne fait jamais tache dans un paysage.

*
* *

Quant au paysan, il n'existe plus. J'entends le paysan « intégral », le type représentatif de cette race forte, restée pure par le culte exclusif de la terre, sa seule religion en réalité, et qui reliait directement le paysan breton, normand ou auvergnat au laboureur d'Égypte, de Judée, d'Arcadie ou du Latium. En la lignée venue du fond des siècles, antérieure — et supérieure — aux nationalités, la charrue, transmise de générations en générations, *quasi cursores vitæ lampada tradunt*, entretenait le feu sacré, comparable à celui du marin. Car ce sont là, le

laboureur et le marin, les deux champions de l'Humanité contre la Nature, et les vainqueurs, avec de mêmes gestes tenaces ou intrépides de belluaires, l'un de la terre, l'autre de la mer : le soc est frère de l'étrave, et la volute identique de la glèbe et du flot mordus par le tranchant de l'acier.

Mais tandis que l'un, le marin, courait la grosse aventure, dispersait ses ardeurs à la rose des vents, le terrien, rivé à son âtre, mourant, souvent, sans l'avoir jamais perdu de vue, tenant le mot « étranger » pour synonyme d'ennemi, gardait intact le trésor des énergies nationales. Combien d'hommes illustres, en tous les domaines, sont issus de paysans, viennent directement de la terre! Et l'expression par laquelle, pour caractériser la valeur d'une province, on disait autrefois que le sang y était beau, aurait pu se remplacer par celle-ci : « Le sang y est pur ».

Quand je dis que le paysan n'existe plus, j'exagère, mais de fort peu. Exactement, bientôt il n'existera plus. Déjà il n'existe plus au-dessous de cinquante ans, et ils sont rares, les survivants de ces paysans dont la physionomie enfermait toute l'importance et la grandeur de leur condition, et dont les traits rudes étaient empreints de dignité patriarcale.

Il est rare aussi, l'homme qui revient à la terre après son service à l'armée, et qui, après avoir traversé la vie frelatée et fallacieuse des cités, a gardé le goût de la vie simple des champs. Y revient-il, le jeune cultivateur — il se croirait insulté du nom de paysan — renonce à tout ce qui le rattachait aux traditions de sa race, et tout d'abord au costume.

Au surplus, il faut bien dire que tout l'y invitera ou même l'y forcera. Les modes et les instruments de culture sont autres. Cette terre, avec qui ses ancêtres, son père même, luttaient corps à corps, qu'ils étreignaient de leurs poings, rageusement, passionnément, il n'aura plus à la toucher; il n'aura plus à se pencher sur elle comme un athlète sur un rival abattu. Il aura perdu le contact. C'en est fini des gestes immémoriaux qui disaient l'emprise de la terre, la grâce et la force du muscle humain. C'en est fini de la volée large du semeur, du balancement souple du faucheur, scandé de l'éclair et du sifflement de l'acier; le battage au fléau, cadencé et furieux comme une danse guerrière, est aboli.

Entre la terre et l'homme s'interposera, de plus en plus, la mécanique. L'outil, l'humble et massif outil, en cœur de chêne ou de cormier poli, patiné par des générations de mains calleuses, et qui avait une âme d'avoir senti passer tant d'espoirs et de déceptions dans les paumes qui lui communiquaient une tiédeur de vie, l'outil deviendra un instrument, un engin, et aura l'insensibilité du métal.

Ce sera le règne de la machine. L'animal deviendra inutile. Adieu la Grise, la grosse jument aux paturons en frange, qui était un peu de la famille, ayant vu grandir les enfants, et dont le large dos avait reçu la joie orgueilleuse de tant de petits avant même qu'ils pussent marcher! Adieu « les grands bœufs blancs marqués de roux », les hauts nivernais à la robe de vieil ivoire! Adieu même Tambour et Bas-Rouge — car il n'y aura plus de moutons, puisqu'il n'y aura plus de terres en friche, — qui, si diligemment, mordaient aux guêtres les béliers, trop portés à faire... les fortes têtes!

C'est par équation que l'on fera de la culture. La terre elle-même, triturée, mélangée de produits chimiques, cuisinée, perdra la senteur chaude qui montait des sols vierges et qui mettait une griserie aux cerveaux des hommes et des bêtes.

Alors les fermes, les vieilles fermes dont les bâtiments séculaires, bruissants comme des ruches à l'aurore et à la vesprée, mettaient des gemmes pâles à la blondeur des champs, les fermes seront remplacées par des usines battant neuf, tout en fer et en ciment, très perfectionnées. Alors il n'y aura même plus de cultivateurs, mais des agronomes, en tout cas plus de paysans. Et avec les paysans auront disparu les paysages.

ANSELME CHANGEUR,
Secrétaire général de la Société pour la protection des paysages.

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Examen du professorat des écoles normales, ordre des sciences appliquées. Sujets de compositions donnés a la session de 1911. — *Morale ou éducation.* — Le règlement des ateliers d'une école primaire supérieure professionnelle. — Montrez sa nécessité. — Indiquez les idées essentielles qui doivent en inspirer la rédaction.

Rédigez les principaux articles du règlement que vous proposeriez de mettre en pratique dans les ateliers dont vous auriez la direction.

Mathématiques. — I. Calcul du poids approximatif, d'après un croquis donné, d'une partie de collier d'excentrique en acier doux (densité : 7,85.)

II. X et Z sont deux droites parallèles données. On donne également un point A sur X et un point O situé entre X et Z.

Une droite passant par le point O rencontre X en M, Z en N. Soit P le pied de la perpendiculaire abaissée de N sur X. On demande de racer la droite MN sachant que l'on a : $MP = PA + l$, l étant une longueur donnée et les points M et P étant tous deux situés à droite de A.

III. Le train rapide 31 quitte Paris à *9 heures* du matin et arrive à Bar-le-Duc à *11 h. 57*, après un arrêt unique à Châlons, où il arrive à *10 h. 55*, et d'où il repart à *11 heures.*

Le train rapide 28 quitte Bar-le-Duc pour Paris à *9 h. 11* du matin et ne s'arrête qu'à Châlons où la durée de l'arrêt est de *8 minutes.*

Il croise le train 31 à une heure qu'on supposera être exactement *10 heures 34 minutes 30 secondes.*

Enfin le temps qui s'écoule entre son départ de Châlons et son arrivée à Paris est supérieur de *68 minutes* au temps qui s'écoule entre son départ de Bar-le-Duc et son arrivée à Châlons.

Distance de Paris à Châlons	173 kilomètres.
Distance de Châlons à Bar-le-Duc.	81 kilomètres.

On suppose que chaque train, dans chaque partie sans arrêt de son trajet, garde une vitesse constante.

1° Tracer le graphique du train 31.

Déterminer, par une construction géométrique, le graphique du train 28. En déduire les heures d'arrivée de ce train à Châlons et à Paris.

2° Déterminer graphiquement l'heure à laquelle les deux trains sont à *100 kilomètres* l'un de l'autre. Nombre de solutions?

Échelle des distances	1 millimètre par kilomètre.
Échelle des temps.	1 millimètre par minute.

Technologie. — L'étau-limeur. — Donner la description et expliquer le fonctionnement de cette machine-outil à l'aide de croquis sommaires.

Énumérer les divers travaux le plus souvent exécutés à l'étau-limeur, en indiquant les outils employés. Conditions de bon fonctionnement.

(Les candidats s'attacheront à un type déterminé de machine et se borneront à indiquer très rapidement les autres types en usage.)

Mécanique et électricité industrielle. — I. Le plateau supérieur P d'une presse est fixé à l'aide d'un dispositif approprié à l'extrémité inférieure de la vis V et participe (sans tourner) aux mouvements de montée ou de descente qu'effectue la vis lorsqu'on la fait tourner dans l'écrou E solidaire du bâti de la presse. La vis porte à son extrémité supérieure un volant W auquel on peut imprimer à volonté un mouvement de rotation dans un sens ou dans l'autre à l'aide des plateaux de friction F montés sur un arbre de transmission passant au-dessus de la presse.

On imprime à la vis un mouvement de descente et on supprime le contact entre le volant et le plateau de friction entraîneur à l'instant T où la face inférieure du plateau P se trouve à la distance h de la table de la presse.

On demande :

1° De calculer la puissance vive, à cet instant T, du système mobile formé par le volant W, la vis V et le plateau P;

2° De calculer la puissance vive de ce système à l'instant où le plateau P vient juste toucher la face supérieure d'un prisme droit de hauteur h' posé sur la table;

3° De calculer quel serait l'écrasement x du prisme sous l'action de la presse, en admettant que la résistance opposée par le prisme à son écrasement soit une force *constante* d'intensité K;

4° De dire la nature des efforts auxquels sont soumises les colonnes cylindriques C pendant la période d'écrasement du prisme et d'en calculer l'intensité.

On négligera tous les frottements et résistances passives.

On désignera par :

ω la vitesse angulaire de la vis et du volant à l'instant T;

u la vitesse de descente du système mobile à l'instant T;

I. Le moment d'inertie de la vis et du volant par rapport à leur axe commun;

M et P la masse et le poids du système mobile;

d le diamètre des colonnes C.

Données numériques :

a. Volant W. — Ce volant est constitué par un disque massif en fonte de fer de 1 mètre de diamètre et 9 centimètres d'épaisseur (densité de la fonte : 7,2).

b. Vis V. — Longueur : 60 centimètres; diamètre moyen : 10 centimètres; pas : 16 millimètres. (Pour le calcul de la force vive, on pourra assimiler la vis à un cylindre lisse.) Matière d'œuvre : acier doux. Densité de l'acier doux : 7,85.

c. Plateau P. — Poids : 80 kilogrammes.

d. Vitesse circonférentielle imprimée, à l'instant T, à la jante du volant par le plateau de friction : 4,8 mètres par seconde.

e. Hauteur $h = 30$ centimètres.

f. Hauteur h' du prisme $= 10$ centimètres.

g. Résistance opposée par le prisme à l'écrasement $K = 150$ tonnes.

h. Le diamètre $d = 12$ centimètres.

Les efforts moléculaires dans les colonnes seront donnés en kilogrammes par centimètre carré.

(Le moment d'inertie de la vis et le terme $\frac{Mu^2}{2}$ sont pratiquement négligeables. Les candidats pourront se borner à les exprimer, sans effectuer les calculs, en fonction des quantités données et à montrer pourquoi on peut les négliger.)

II. Dessiner une came à un galet qui transforme un mouvement de rotation uniforme en un mouvement rectiligne alternatif défini de la façon suivante :

Pendant le premier quart de tour de la came, le galet reste immobile;

Pendant les trois huitièmes de tour suivants, le galet s'élève de 28 millimètres d'un mouvement *uniforme*;

Pendant le huitième de tour qui suit, le galet reste en repos;

Enfin, pendant le dernier quart de tour, le galet redescend de 28 millimètres d'un mouvement *uniforme*.

Le galet a 8 millimètres de diamètre et, pendant le premier quart de tour de la came, son centre est à 40 millimètres du centre de rotation de la came.

Cette came est constituée par un disque, calé sur l'arbre qui tourne d'un mouvement uniforme. Dans ce disque on a pratiqué une rainure dans laquelle le galet roule sans jeu.

Sur l'épure on indiquera la construction tangente en un point de la courbe, lieu du centre du galet, et les tangentes aux points correspondants des deux courbes limitant la rainure qui guide le galet.

III. Un moteur excité en dérivation fonctionne sous une tension

constante de 110 volts. Il peut fournir normalement une puissance de 10 chevaux sur sa poulie; son rendement est alors de 84 p. 100.

La résistance du circuit inducteur est de 55 ohms, celle de l'induit de 0,1 ohm.

On demande : 1° L'intensité du courant dans l'induit quand le moteur fonctionne dans les conditions normales.

2° La résistance totale du rhéostat de démarrage si on veut qu'au repos l'induit soit traversé par un courant égal aux $\frac{5}{4}$ du courant normal.

3° La résistance intercalée entre les deux premiers plots du rhéostat, sachant qu'à l'instant où on fait brusquement passer la manette du premier plot sur le deuxième l'intensité du courant passe de sa valeur normale aux $\frac{5}{4}$ de cette valeur.

4° Les valeurs approchées du diamètre et de la longueur de cette première résistance. Elle est en maillechort (résistivité du maillechort : 30 microhmcentimètres; densité : 8,5; chaleur spécifique : 0,1); le courant y passe pendant 3 secondes et elle atteint une température supérieure de 100° à la température ambiante. On néglige les pertes par rayonnement et conductibilité.

5° Le nombre de plots du rhéostat, sachant que, lorsqu'on passe d'un plot au suivant, le courant varie brusquement dans le rapport de 1 à $\frac{5}{4}$.

Dessin. — Représenter en grandeur d'exécution, d'après un croquis donné :

a. une vue de côté d'un *étau mobile*, à l'encre de Chine, avec traits de force;

b. une vue de face, au crayon seulement, et qui ne comprendra ni la vis de serrage ni sa boîte-écrou, qu'on supposera enlevées.



SUJETS DONNÉS EN 1911 AU CONCOURS D'ADMISSION A L'ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE D'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE DE SAINT-CLOUD.

Section des Lettres.

Littérature. — Un critique de nos jours conclut son appréciation de Chateaubriand en disant qu' « il est la plus grande date de l'histoire littéraire de la France depuis la Pléiade ». — « Il met fin, ajoute-t-il, à une évolution littéraire de près de trois siècles, et de lui en naît une nouvelle qui dure encore... On peut se risquer à dire qu'il est *l'homme qui a renouvelé l'imagination française.* »

Que faut-il entendre par ce *renouvellement?*

D'après les souvenirs que vous ont laissés vos lectures, et par quelques allusions précises, vous montrerez comment il est permis d'en faire — exclusivement ou principalement — honneur à Chateaubriand.

Morale. — Comment comprenez-vous qu'on puisse avoir des devoirs envers soi-même?

Histoire. — Comparer la situation territoriale de la Prusse en 1740 à 1786. Indiquer les progrès réalisés par Frédéric II dans l'organisation de la monarchie prussienne.

Géographie. — Les Vosges et les pays que draine la Moselle en France : géographie physique, économique, politique et historique.

Rédaction en langue étrangère. — Un brave homme[1]. A l'heure du repas du soir, une femme attend sur le pas de la porte son mari, qui doit rentrer d'une promenade aux champs. Il vient en effet, mais du côté du village...

A ses questions, il répond : « Tout à l'heure, en arrivant au mur du jardin, j'ai vu un petit garçon perché sur notre cerisier... Surpris, je me suis arrêté : puis, craignant que le gamin, en m'apercevant, ne tombât de l'arbre, je suis retourné sur mes pas et ai fait un détour... » Le mari et la femme échangent encore quelques réflexions sur l'incident.

Section des Sciences.

Mathématiques. — I. La valeur approchée par défaut, à $\frac{1}{15}$ près, d'une fraction $\frac{a}{b}$ est égale à $\frac{17}{15}$, et sa valeur approchée par défaut, à $\frac{1}{16}$ près, est inférieure à $\frac{17}{15}$. Quelle est sa valeur approchée par excès à $\frac{1}{16}$ près.

Trouver toutes les fractions satisfaisant aux conditions précédentes dont le dénominateur est inférieur à 15.

II. Dans un trapèze ABCD, on donne en grandeur et en position la grande base AB de longueur a, la longueur b de la petite base CD, et l'angle α des côtés non parallèles AD, BC qui se coupent en un point variable O : 1° Trouver le lieu géométrique des sommets C et D, le lieu du centre du cercle circonscrit au triangle COD, et celui du point de concours des hauteurs du même triangle ;

2° Construire le trapèze ABCD, sachant en outre que les quatre côtés sont tangents à une même circonférence. Discuter.

Que devient cette construction pour un trapèze de seconde espèce satisfaisant aux mêmes conditions?

III. Soient Ax, By deux droites rectangulaires non sécantes, et AB leur perpendiculaire commune. Il existe une infinité de triangles équilatéraux PQR, dont les sommets sont respectivement sur les droites Ax, By, AB ou leurs prolongements.

1° Combien y a-t-il de triangles PQR pour lesquels l'un des trois

1. Ce canevas était donné dans chacune des langues réglementaires.

sommets P, Q, R a une position donnée? Discuter. Construction géométrique de ces triangles.

2° Trouver un triangle PQR connaissant la longueur b du côté. Discuter.

On posera : $AP = x$, $BQ = y$, $OR = z$, $AB = 2a$,

O étant le milieu de la droite AB.

Physique. — I. Principe de Watt. — Applications.

II. — Un circuit comprend une pile P et deux auges électrolytiques en dérivation A et C. La pile P a une force électromotrice de 10 volts. La résistance de la portion de circuit MPN = 10 ohms 5 (y compris la pile). La résistance de la branche MAN de la dérivation = 6 ohms (y compris l'auge A); de même celle de la branche MCN = 2 ohms. A renferme une dissolution d'azotate d'argent entre électrodes d'argent, et C une dissolution de sulfate de cuivre entre électrodes de cuivre.

On demande de combien auront augmenté les poids des cathodes au bout d'une heure, sachant qu'un coulomb dépose 1 millig. 118 d'argent par seconde.

Les poids atomiques et valences sont : Ag : 108 — 1; Cu : 63,6 — 2.

Chimie. — Chlore. 1° Préparation : procédés de laboratoire et procédés industriels; 2° Action sur les alcalis, la chaux et les oxydes métalliques; 3° Principaux modes d'intervention en chimie organique.

Histoire naturelle. — La digestion. — Insister particulièrement sur les rapports entre la forme des dents et le régime alimentaire, et sur les fonctions du foie.

Morale et langues vivantes. — Mêmes sujets que pour la section des lettres. (Voir ci-dessus.)

Dessin — I. Dessin au net, en *grandeur d'exécution* d'après un croquis donné, d'un palier à galets pour machine rustique.

II. 1° Croquis *perspectif* au *trait* de la *porte d'entrée* de la salle d'examen. (Ce croquis comporte l'indication du mur qui l'encadre et des objets qui l'environnent, cartes, tableaux, etc.)

2° Dessin de *mémoire* reproduisant l'aspect coloré de trois livres assemblés et disposés au gré du candidat.

3° Dessin d'après nature d'une branche de lierre, indication des détails, séparés de l'ensemble.

4° Représentation, sous forme de croquis rapide, d'un vase non orné de la collection des écoles normales : hydrie, vase cratère, ou amphore.

❦

SUJETS DE COMPOSITIONS DONNÉS, EN 1911, AU CONCOURS D'ADMISSION A L'ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE D'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE DE FONTENAY-AUX-ROSES.

Section des Lettres.

Littérature. — Qu'est-ce que la préciosité? Qu'avait-elle de bon, qu'avait-elle de mauvais? Quels écrivains du XVIIe siècle la combattirent et qu'est-ce qu'ils y opposaient?

Histoire. — Indiquer brièvement le rôle de nos États généraux aux diverses époques de notre histoire avant 1789.

Géographie. — Classer d'après leurs caractères essentiels les principaux types de côtes que l'on rencontre en France.

Pédagogie. — Le sentiment du beau chez l'enfant. Pourquoi et comment doit-il être cultivé?

Langues vivantes. — Même sujet que pour les concours de Saint-Cloud. (Voir ci-dessus.)

Section des Sciences.

Mathématiques. — I. Le nombre entier a étant donné, on considère deux nombres entiers x et y, plus grands que $2a$, vérifiant l'égalité

(1) $$(x-2a)(y-2a)=2a^2 :$$

1° Montrer que tout diviseur commun aux deux nombres $x-2a$ et $y-2a$ divise x et y.

2° Après avoir vérifié que la relation (1) peut encore s'écrire

(2) $$x^2+y^2=(x+y-2a)^2,$$

montrer, que, réciproquement, tout diviseur commun aux deux nombres x et y divise $x-2a$ et $y-2a$.

3° En supposant $a=30$, déterminer les couples de nombres entiers x et y, *premiers entre eux*, qui satisfont à la relation (1). On prendra x plus grand que y.

4° Revenant sur la seconde partie, faire voir que tout diviseur commun aux deux nombres x et y divise a; on posera $x=du, y=dv$ dans la relation (2) et l'on divisera par d^2.

II. Dans un triangle ABM les sommets A,B sont fixes, le sommet M se déplace dans le plan du triangle.

1° Sur quelle ligne se trouve le point P, milieu de II′, I étant le centre du cercle inscrit et I′ celui du cercle exinscrit au triangle ABM, l′étant à l'intérieur de l'angle M?

2° Lieu du point P, quand le point M se déplace de façon que l'aire du triangle ABM soit équivalente à celle d'un carré de côté donné.

3° Comment se déplace le point M quand le point P est fixé?

4° Déterminer la position du sommet M de facon que $MI=l$, $MI'=l'$, l et l' étant deux longueurs données. Conditions de possibilité.

Physique. — Loi d'Ohm. Unités pratiques d'intensité, de force électromotrice et de résistance.

Chimie. — Carbonate de potassium. Potasse.

Histoire naturelle. — La digestion chez les êtres vivants. — Faire connaître les divers appareils digestifs (celui de l'homme devra être résumé très succinctement). Digestion externe et digestion interne.

Pédagogie. — La pédagogie n'est autre chose que l'application de la psychologie à l'éducation.

Langues vivantes. — Même sujet que pour le concours de Saint-Cloud. (Voir ci-dessus.)

Dessin. — I. Exécuter le développement d'un cache-pot en forme de tronc de cône, dont les dimensions sont données, et, sur ce développement, dessiner une décoration florale dont les éléments seront empruntés à la rose.

II. 1° Dessins en croquis perspectif à vue d'un coin de la salle d'examen.

2° Dessin de mémoire d'une paire de ciseaux de couturière. (La paire de ciseaux sera représentée ouverte.)

3° Dessin d'après nature d'une branche de roses, feuilles et boutons.

4° Dessin en croquis rapide de la Rosace n° 3 065, provenant de l'abbaye de Moissac.

❦

Un trait d'héroïsme. — Le 18 avril dernier, à dix heures du matin, le gardien du phare de Kerdonis, commune de Locmaria, en Belle-Ile-en-Mer, situé à la pointe sud-est de l'île, à deux kilomètres de toute habitation, était pris d'un malaise subit au moment où il nettoyait la lanterne du phare à feu intermittent, dont il avait la garde. Croyant à un malaise passager, il continua sa besogne jusqu'à midi ; mais une nouvelle atteinte du mal le força à s'aliter. Matelot (c'est son nom) habitait ce phare avec sa femme et quatre enfants en bas âge. (Deux autres sont placés dans l'île.) Ne pouvant abandonner son mari et ses quatre petits enfants, la femme Matelot ne put aller chercher du secours, et l'état de Matelot ne fit qu'empirer, malgré ses soins.

A sept heures du soir il entra en agonie, ayant autour de son lit les enfants apeurés : mais la nuit allait tomber, elle tombait, et le feu n'était pas allumé. La femme Matelot, véritable esclave du devoir, laissa au chevet du moribond les enfants et monta dans la tour allumer le feu ; quand elle revint, elle eut à peine le temps de recueillir le dernier soupir de son mari.

Dans les pleurs, elle se vit rappelée à la réalité par un de ses enfants.

« Maman, la lanterne ne tourne pas. »

Et en effet, le feu tournant ne tournait pas. Il risquait d'être confondu avec un feu fixe et pouvait entraîner de funestes méprises pour les bateaux attardés dans cette nuit noire, sous la tempête menaçante.

Une fois de plus, elle quitta le mort et monta au phare pour

chercher le remède et remettre le feu en mouvement. Mais une heure de travail fut vaine. Matelot, arrêté subitement le matin par la maladie au moment même où il nettoyait le mécanisme, n'avait pu mettre en place tous les organes essentiels, et le phare immobilisé allait peut-être devenir la source de plus d'une catastrophe.

Alors, redescendant près du mort, elle fit monter dans la tour les deux aînés de ses enfants, dix ans et sept ans, et toute la nuit, seuls, dans l'étroite chambre du feu, tout en haut du phare, de neuf heures du soir à sept heures du matin, les deux enfants, en poussant de toutes leurs petites forces, firent tourner le feu qui, pas un instant, n'eut de défaillance, pendant qu'en bas, la mère, avec les deux plus petits, faisait la toilette funèbre du père.

Nous pensons que plus d'un maître voudra lire ce récit à ses élèves et le commenter en classe.

❖

1er Congrès international de Pédologie. — Le 1er Congrès international de Pédologie se tiendra à Bruxelles du 12 au 18 août 1911.

Il comprendra cinq sections : I. Pédologie en général et nomenclature. — II. Anthropométrie et hygiène scolaire. — III. Psychologie infantile (normale et anormale). — IV. Pédagogie normale et anormale. — V. Sociologie infantile.

Une exposition sera annexée au Congrès. Elle comprendra :

1° Appareils de pédologie, agencements et projets de laboratoire ;

2° Graphiques, photographies, tests, dessins, tableaux, diagrammes ;

3° Collections des revues consacrées à la pédologie et à la psychologie et livres.

Les fabricants et toutes les personnes désirant exposer peuvent s'adresser dès maintenant à M. le Dr Paul Menzerath, président de la Commission de l'Exposition (envoyer les lettres à l'Institut de Sociologie Solvay, Parc Léopold, Bruxelles).

Toute personne s'intéressant au progrès de la pédologie peut s'inscrire comme membre.

Le montant de la cotisation est fixé à 20 francs et donne le titre de membre *titulaire*. Les membres titulaires ont droit à toutes les publications du Congrès et peuvent participer aux séances, aux fêtes et autres réunions.

Les personnes accompagnant les congressistes peuvent devenir membres *associés* moyennant une cotisation de 10 francs. Ces membres peuvent prendre part à toutes les réunions, mais ils n'ont pas droit de parole aux séances et ne recevront pas les publications du Congrès.

Afin d'encourager les instituteurs à adhérer en grand nombre au Congrès, le Comité belge, dans sa réunion du 7 juillet 1910, a résolu de fixer pour eux la cotisation à 10 francs avec conservation de tous les droits des membres titulaires. Cette réduction ne

pourra s'appliquer aux chefs d'école, aux associations ni aux professeurs.

Les personnes accompagnant les instituteurs et désirant s'inscrire comme membres *associés* ne paient que 5 francs.

Seront qualifiés membres *protecteurs* les personnes qui auront souscrit une somme d'au moins 50 francs.

Les cotisations doivent être envoyées avec l'adresse des membres au trésorier du Congrès, M. Daumers, directeur de l'École, nº 13, place Anneessens, 11, Bruxelles. Il sera envoyé en échange une carte de membre. Tous les adhérents au Congrès sont astreints à la cotisation (membres des différents comités, membres d'honneur, rapporteurs, etc.).

A travers les périodiques étrangers.

Iles Britanniques.

The school world, avril. — *Vers les cours de perfectionnement obligatoires.* — En tous pays se manifeste le besoin de prolonger et de consolider l'œuvre de l'école primaire. C'est ainsi que la Chambre des communes vient d'ordonner l'impression d'un *Bill* présenté par M. Chozza Money pour l'Angleterre et le Pays de Galles, et qui rendrait obligatoire sans aucun tempérament :

La fréquentation d'une école pour tous les enfants jusqu'à l'âge de quatorze ans accomplis;

La fréquentation d'un cours de perfectionnement, à raison de huit heures par semaine et jusqu'à l'âge de dix-sept ans, pour tous les adolescents ne recevant pas d'autre instruction. Ces cours seraient entièrement à la charge de l'Etat et organisés d'après le régime en vigueur à Munich; la loi obligerait les patrons à accorder à leurs employés les facilités nécessaires.

M. Money a déterminé la proportion des jeunes gens qui ne continuent pas à s'instruire après l'école; la voici, aux différents âges :

Douze ans : 2,10 p. 100; treize ans : 22,58 p. 100; quatorze ans : 64,10 p. 100; quinze ans : 76,73 p. 100; seize ans : 81,95 p. 100; dix-sept ans : 86,87 p. 100.

Le gouvernement ne se désintéresse pas de la question : à une députation du Congrès des Trades Unions, M. Runcinam, ministre de l'Instruction publique, a déclaré qu'il préparait lui-même un projet sur la suppression du demi-temps et les cours de perfectionnement obligatoires.

❧

The Educational Times, avril. — *Enseignement professionnel.* — Universel aussi et de plus en plus pressant est le mouvement tendant à confier à l'école la préparation professionnelle, devenue défectueuse par la disparition de l'apprentissage. Il s'est manifesté dans les paroles du président de la Commission d'éducation technique et industrielle à Ottawa, le 25 février, et dans la discussion sur la « Vocational Education » présidée par M. Cloudesley Brereton au

College of Preceptors, le 22 mars. On ne s'en tient d'ailleurs pas aux discours : le 28 février s'est fondée à Londres, sous la présidence du Lord Maire, une *National Industrial Education League*, qui a déjà recueilli l'adhésion de 2 500 associations de travailleurs, représentant plus de 3 millions d'individus répandus dans 420 villes et appartenant à 365 métiers différents : le but est d'obtenir l'organisation d'un « système national » qui, à l'école et après l'école, préparerait les enfants au métier défini pour lequel ils ont des aptitudes. L'école primaire donnerait à son enseignement un caractère pratique, et la spécialisation commencerait dans les cours que les adolescents fréquenteraient de quatorze à dix-huit ans.

❦

Contre les Primaires. — A une séance de la Chambre des Communes, le 21 mars, un député, M. Moare, s'adressant au Ministre, lui demanda son avis sur une circulaire d'un inspecteur général actuellement en retraite, et déclarant que, parmi les inspecteurs primaires, la plupart (104 sur 123), anciens instituteurs ou anciennes institutrices, ces dernières au nombre de 14, — sont au-dessous de leur tâche pour n'avoir pas fréquenté les vieilles universités classiques. M. Runciman répondit qu'il ne partageait pas du tout ces vues pessimistes sur les inspecteurs d'origine primaire. Le *Journal of Education* demande néanmoins que les futurs inspecteurs aient à subir quelque examen prouvant qu'ils joignent « la culture à l'expérience » ; ils sont en effet, jusqu'ici, choisis un peu arbitrairement, et tous n'offrent peut-être point toutes les garanties nécessaires.

❦

The Journal of Education, mars. — Une nouvelle *école de plein air*. — En 1908, la ville de Barnsley s'aperçut que 3 p. 100 des enfants de ses écoles élémentaires souffraient de tuberculose. Elle établit donc une école de plein air qui resta ouverte pendant cinq mois à raison de cinq jours par semaine. La règle absolue était que les enfants restassent constamment à l'air libre ; l'été de 1910 fut malheureusement très pluvieux ; mais on avait aménagé des salles n'ayant que trois murs, et complètement ouvertes d'un côté. L'amélioration, tant au point de vue intellectuel qu'au point de vue physique, fut considérable. On constata 21 guérisons complètes. La dépense s'éleva à 3 ou 4 livres (75 à 100 francs) par tête. Chaque élève versait 2 shillings 6 pence par semaine pour la nourriture.

❦

Ce que doivent être les examens. — M. Hartog a lu récemment à la Société des Arts un travail où il dénonçait l'influence funeste des examens tels qu'ils se pratiquent en Angleterre, et demandait la nomination d'une commission royale d'enquête. Mal payés, médiocrement choisis, les examinateurs contrôlent hâtivement un travail de pure mémoire ; c'est le règne du bourrage (*cramming*). M. Hartog

voudrait qu'à l'avenir les candidats fussent jugés sur leur intelligence et leurs capacités.

❦

Avril. — *Contre la littérature immorale.* — Une ligue vient de se former, qui prétend exercer une pression sur les éditeurs, afin d'empêcher la publication des romans dépravants qui commencent à pulluler, en Angleterre comme ailleurs. Le *J. of Ed.*, craint que les listes d'ouvrages dénoncés ne constituent une dangereuse réclame. On peut bien mettre une barrière aux portes des écoles ; lorsqu'il s'agit du public, on n'a qu'une ressource efficace contre les livres empoisonnés : élever le goût littéraire et le sens moral.

A. GUILLAUME.

États-Unis d'Amérique.

THE KINDERGARTEN PRIMARY MAGAZINE, février 1911. — *Comment on enseigne aux sourds à voir les sons.* — Robert H. Moulton, devenu sourd à l'âge de dix ans, n'en suivit pas moins avec succès les cours de l'Université Columbia de New-York. Depuis, il a écrit plusieurs opéras-comiques, dont il a dirigé lui-même la mise en scène et les répétitions. C'est lui qui maintenant indique dans cet article la manière de faire voir les sons aux sourds.

On commence par l'éducation du toucher. D'abord à l'aide d'un instrument en contact avec les doigts de l'élève on fait « saisir » la distinction entre un son bas et un son haut, puis la gorge du professeur remplace l'instrument et l'élève apprend à ressentir les différences de vibrations qui caractérisent les diverses voyelles. Enfin, grâce à une éducation soutenue de l'attention, la vue est habituée à percevoir les transformations du son propres à chaque consonne.

Une telle méthode ne pourrait-elle être bonne pour préciser l'audition et l'élocution de ceux qui entendent, lorsque, par exemple, ils articulent mal, ou quand ils étudient une langue étrangère ?

❦

EDUCATIONAL REVIEW, février 1911. — *Résultat de l'enseignement au point de vue industriel.* — L'institut Carnegie, après avoir discuté et décrit l'état de l'enseignement médical, vient de se préoccuper, par l'intermédiaire de M. M. L. Cooke, des résultats de l'enseignement américain au point de vue industriel. Scientifiquement M. M. L. C., a comparé le coût de cet enseignement avec ses résultats, et ses conclusions sont sévères au point de demander l'introduction du régime anglais — subventions proportionnelles aux résultats obtenus.

Il n'est guère étonnant, si l'on songe aux dons considérables sans cesse reçus par les Universités américaines, que ces dernières aient

véhémentement protesté contre les allégations et les remèdes de M. M. L. Cooke.

Elles admettent cependant qu'il critique avec raison une trop fréquente absence de contrôle dans l'emploi des sommes remises directement aux diverses facultés des Universités américaines.

❦

Rapport du Directeur des Écoles de New-York. — Dans son douzième rapport sur l'état des écoles new-yorkaises, M. Maxwell, directeur de ces écoles, indique que le nombre des élèves y est de 747223, dont 50902 appartenant à l'enseignement secondaire. Le personnel enseignant et administratif compte 17 724 membres, et le budget annuel monte à 157 millions 500 000 francs.

Tandis que la population totale de New-York s'est accrue de 39 p. 100, la fréquentation scolaire s'est élevée de 57 p. 100 durant la dernière décade.

Le rapport conclut aux traitements égaux pour les deux sexes. Dans un pays où, comme aux Etat-Unis, le service militaire obligatoire n'existe pas, il n'est guère de raison, en effet, pour que les appointements ne soient point unifiés.

❦

Congrès des Universités impériales. — Un congrès des Universités britanniques doit se tenir à Londres en 1912. Quatre questions y seront principalement traitées :

1° Organisation des Universités;

2° Relations des Universités avec les éducateurs et les étudiants;

3° Encouragement donné par les Universités aux travaux et recherches scientifiques personnels;

4° Rapports des Universités avec les divers établissements d'instruction.

Sont invitées à ce congrès :

Onze universités d'Angleterre et du pays de Galles; quatre d'Écosse; trois d'Irlande; quatre d'Australie;

Celles de Tasmanie, de Nouvelle-Zélande, du Cap, de Hong-Kong, de Malte, vingt-six du Canada et cinq de l'Inde.

❦

THE SCHOOL REVIEW, février 1911. — *Rapport du comité d'Union sur les relations à établir ou développer entre l'Université et les écoles secondaires affiliées.* — L'action mutuelle à encourager et à régulariser entre les Universités et les écoles secondaires où les premières se recrutent est une question intéressante, on vient de le voir pour les Universités britanniques. Elle ne l'est pas moins pour les Universités américaines. Elle le deviendra en France, où, par suite de l'élimination d'un grand nombre de professeurs d'universités dans les jurys de baccalauréat, les deux ordres d'enseignement s'ignorent de plus en plus.

Le rapport qui nous occupe pour l'instant indique entre autres les résolutions suivantes :

1° Des points supplémentaires seront attribués aux candidats aux Universités en proportion du nombre de points obtenus par eux, au-dessus d'une certaine moyenne, durant leurs études secondaires.

2° Une sorte de notice individuelle sera établie à l'école secondaire, elle suivra son titulaire à l'Université, et portera les notes méritées ensuite à l'Université ;

3° L'épreuve de langue vivante exigée des candidats à l'Université sera maintenue, et son coefficient augmenté ;

4° L'Université fera une grande part aux études pédagogiques, théoriques et pratiques, et dans l'enseignement et dans la collation des grades.

A. Gricourt.

Le « Journal of Educational psychology ». — Au mois de janvier 1910 a paru à Baltimore (États-Unis) un nouveau journal d'une importance capitale pour tous ceux qui s'intéressent aux problèmes concernant l'éducation. La valeur de ce récent périodique qui a pour titre : *The Journal of Educational Psychology* est en quelque sorte garantie par la qualité et la haute compétence des éditeurs : MM. W.-C. Bagley de l'Université d'Illinois ; J. Carleton Bell de l'École normale de Brooklyn ; C. E. Seashore de l'Université de Iowa et Guy Montrose Whipple de l'Université Cornell.

Ceux-ci, comme ils l'indiquaient dans le premier numéro de leur journal, se proposaient essentiellement l'étude de la psychologie dans ses rapports avec la pédagogie. A leurs yeux, cette revue devait servir d'intermédiaire et comme de trait d'union entre le psychologue et l'éducateur qui trouveraient en elle une sorte de terrain commun où ils pourraient se rencontrer et collaborer d'une manière profitable pour tous. A l'aide d'articles originaux, de discussions, de communications, ils visaient à condenser et coordonner tout ce qui concerne la psychologie appliquée à l'éducation afin surtout de faire connaître les résultats des recherches et des investigations entreprises dans cet ordre d'idées et qui, grâce à une impulsion générale, prennent à l'heure actuelle une extension de plus en plus grande.

Par « psychologie pédagogique » il convient d'entendre non pas seulement les problèmes classiques de la sensation, de l'instinct, de l'attention, de l'habitude ou de la mémoire, mais aussi les questions concernant l'hérédité, l'adolescence, l'étude si vaste de l'enfant, les différences individuelles, l'arriération ou la précocité intellectuelles, la psychologie de la « special class », les aptitudes mentales, la mesure et la corrélation des facultés intellectuelles, la psychologie des tests mentaux, l'hygiène de l'esprit, etc., etc. Tous ces sujets, si dignes d'attention et étudiés non plus avec les anciens procédés employés jusqu'à ce jour dans ce genre de recherches, mais avec la

seule méthode expérimentale, seront traités au fur et à mesure avec toute la compétence et le soin désirables.

L'ambition des éditeurs était de faire pour les États-Unis ce que Meumann avec sa *Zeitschrift für Experimentelle Pädagogik* a réalisé en Allemagne.

Ils montraient enfin que leur organe ne dépendait d'aucun groupe et ne se faisait nullement le champion de quelque mouvement spécial, mais au contraire ils affirmaient hautement l'indépendance de leur revue et faisaient appel à la bienveillance de tous et à la collaboration des écrivains et des spécialistes pour le développement de ces études si passionnantes et si dignes d'être encouragées.

Leur appel n'est pas resté sans réponse et un grand nombre d'éminents professeurs ou spécialistes de différents pays ont rédigé pour eux des articles forts documentés et pleins d'intérêt. A titre d'exemple signalons les suivants :

Edward L. Thorndike : La contribution de la psychologie à l'éducation.

W. H. Winch : Mesures de la fatigue intellectuelle faites sur des jeunes gens dans les classes du soir.

Floyd Carlton Dockeray : L'étendue de la vision dans la lecture et la lisibilité des lettres.

Mary Sutton Macy : L'élève sub-anormal dans les Écoles de la ville de New-York.

John Franklin Brown : Les cours de pédagogie dans les Universités allemandes.

Guy Montrose Whipple : Rôle de l'habitude sur la portée de l'attention et de la perception visuelles.

W. Van Dyke Bingham : L'emploi de l'expérience dans l'enseignement de la psychologie pédagogique.

G. Vattier : La Pédagogie expérimentale en France.

Edmund B. Huey : L'échelle métrique de Binet pour la mesure de l'intelligence et de l'arriération intellectuelle.

Anna J. Mckeag : L'emploi d'expériences explicatives dans les classes en pédagogie.

Ernest Jones : La Psycho-Analyse et l'Éducation.

Henry H. Goddard : L'application de la psychologie pédagogique aux problèmes de la classe spéciale.

Edmund C. Sanford : Pédagogie expérimentale et psychologie expérimentale.

Plus récemment, en janvier 1911, après avoir remercié les psychologues et les éducateurs du bienveillant intérêt dont ils avaient fait preuve à l'égard de leur journal et du concours qu'ils avaient apporté à l'œuvre entreprise, les éditeurs expriment, avec raison selon nous, leur confiance en l'avenir.

Ce qu'ils désirent avant tout, c'est encourager les recherches de pédagogie expérimentale, c'est demander aux maîtres leur coopéra-

tion qu'ils estiment, à bon droit, indispensable pour cet ordre d'études. Dans ce but, chaque élève des écoles élémentaires et supérieures sera surveillé par un spécialiste qui examinera un certain nombre des problèmes pouvant être expérimentalement étudiés d'une manière profitable, étant données les conditions scolaires actuelles, et qui indiquera les meilleures méthodes à suivre. Des comptes rendus publiés à la suite de ces travaux engageront les directeurs d'établissement et les professeurs à mettre ces recherches à profit. Il sera possible d'obtenir ainsi en peu de temps une masse de faits susceptibles d'une grande portée pratique dans les écoles. En outre, des articles seront consacrés aux questions les plus dignes d'attention à l'heure actuelle, par exemple celles de la discipline formelle et du « transfert » de l'éducation dont le président Lowell de Harvard a récemment montré l'intérêt. Les problèmes si importants de l'hygiène sexuelle et de la fatigue mentale seront traités avec un soin tout particulier ainsi que ceux de l'insuffisance intellectuelle et des tests mentaux pour diagnostiquer et classer les élèves arriérés et intellectuellement anormaux.

Voici en effet quelques-uns des plus importants articles parus depuis janvier dernier :

Edward L. Thorndike : La fatigue intellectuelle.

J. C. Brown : Recherche sur la valeur de l'exercice dans les opérations fondamentales de l'arithmétique.

J. E. W. Wallin : La nouvelle psychologie clinique et le psycho clinicien.

Dr William Stern : L'enfant « supernormal ».

Luther H. Gulick : Application de la mesure à l'hygiène scolaire.

Ainsi cette nouvelle publication pour laquelle rien n'a été négligé et que dirige avec tant de soin et de compétence M. J. Carleton Bell, deviendra indispensable pour l'éducateur. En pédagogie presque tout est à faire malheureusement, mais comme l'a fort bien dit M. Binet, certainement tout se fera.

G. Vattier.

Pays de langue allemande.

Frankfurter Schulzeitung, 1er novembre 1910. — *Le mariage des institutrices.* — Une ordonnance récente du Ministre de l'Instruction publique en Prusse autorise les autorités scolaires à réintégrer dans leurs fonctions les institutrices devenues veuves. Cette décision a remis en discussion le célibat des institutrices. On sait que toute institutrice allemande est tenue de démissionner lorsqu'elle se marie. A cette occasion, le journal pédagogique « die Lehrerin », le principal organe des revendications féminines, a procédé à une enquête

sur la situation des institutrices dans les principaux pays civilisés. Il en ressort que le droit au mariage est reconnu sans restriction aux institutrices en France, en Belgique, en Angleterre [1], en Italie, en Hollande, en Finlande et aux États-Unis. En Suisse, ce droit n'existe que dans quelques cantons. En Autriche, l'institutrice ne peut se marier qu'avec l'autorisation des autorités provinciales. Partout ailleurs, l'institutrice qui se marie doit résilier ses fonctions. C'est en France que se rencontre la plus forte proportion d'institutrices mariées (environ le tiers); l'Angleterre en compte 1/6 seulement. Ce dernier pays jouit d'une législation particulièrement libérale quant au congé de maternité, qui peut aller jusqu'à 17 semaines, dont une moitié avec traitement complet et l'autre moitié avec demi-traitement.

❦

Pädagogische Zeitung, 30 octobre 1910. — *Pléthore d'instituteurs en Bavière.* — Il y a quelques années, on signalait un peu partout en Allemagne une pénurie inquiétante d'instituteurs. Cette situation paraît avoir tout à fait changé, notamment en Bavière. Un nouveau séminaire ayant été créé à Pasing, il s'est présenté dès la première année 220 élèves pour 36 places disponibles. Les principales causes de ce revirement résident dans l'augmentation des traitements des instituteurs et la difficulté de plus en plus grande pour les jeunes gens appartenant aux classes cultivées de trouver des emplois. Bon nombre de candidats aux séminaires d'instituteurs sortent des établissements d'enseignement secondaire.

❦

5 janvier. — *Une attaque des évêques contre l'Association des instituteurs bavarois.* – Cette association, qui réunit des instituteurs de différentes confessions, a pour organe officiel la *Bayerische Lehrerzeitung*. Elle s'est toujours efforcée d'écarter de ses discussions les questions confessionnelles. Mais, animée d'un esprit libéral, elle a dû plus d'une fois se défendre contre les menées du parti ultramontain, qui rêve d'asservir de plus en plus l'école à l'Église. Il n'en fallait pas davantage pour lui susciter l'hostilité de l'épiscopat. Ne pouvant s'en prendre à l'association elle-même, il vient de lancer ses foudres contre la *Bayerische Lehrerzeitung*. Un manifeste signé de tous les évêques de la Bavière interdit formellement la lecture de ce journal aux instituteurs catholiques, sous prétexte qu'il s'est livré à des attaques contre l'Église. Le but visé est en réalité d'amener une scission parmi les membres de l'Association et d'en détacher les instituteurs catholiques. Mais il ne paraît pas que le manifeste en question ait produit un grand effet, si ce n'est d'avoir exaspéré le personnel des instituteurs. On ne signale jusqu'ici que sept instituteurs qui auraient obéi à la sommation de l'épiscopat, sur un total de 19 000 membres que compte l'Association.

1. Inexact en ce qui concerne certaines localités, Londres notamment.



9 mars 1911. — *Admission des instituteurs dans les Universités.* — Le parti démocratique du Landtag prussien vient de déposer une proposition invitant le gouvernement à accorder aux instituteurs de la Prusse l'accès aux études universitaires, à l'exemple des royaumes de Saxe, de Bavière, de Wurtemberg, ainsi que des Grands-Duchés de Saxe, de Hesse et d'Oldenburg.



16 mars 1911. — *Le serment anti-moderniste au Landtag prussien.* — A l'occasion de la discussion du budget des cultes, différents chefs de parti s'élevèrent vivement contre le serment antimoderniste, exigé des ecclésiastiques qui enseignent dans les Universités et les établissements d'enseignement secondaire. Le ministre président, chancelier de l'empire, M. de Bethmann-Hallweg tint à exprimer ses vues personnelles sur cette irritante question. Il s'efforça visiblement de ménager tous les partis et de garder une attitude conciliante vis-à-vis de la papauté. A ceux qui demandaient la laïcisation complète du personnel secondaire, comme elle est projetée dans le duché de Bade, il répondit qu'une mesure aussi radicale ne s'imposait pas pour le moment. Elle ne pourrait être prise que si les circonstances l'exigeaient dans la suite. Mais il regretta que la question du serment ait troublé les rapports entre l'Église et l'État, sans qu'il y ait de la faute de ce dernier. Il n'est pas d'avis de toucher à ce qui existe. Mais dans la suite, l'État se verra forcé de renoncer aux ecclésiastiques qui ont prêté le serment pour l'enseignement *de l'histoire et de la littérature allemande*. Rien ne s'oppose à ce qu'ils continuent à être chargés des enseignements ayant un caractère neutre, comme le latin, le grec et les mathématiques.

Les représentants du Centre catholique protestèrent naturellement contre ces restrictions, tandis que ceux des partis avancés les trouvaient insuffisantes. Le député socialiste Ströbel reprocha à tous d'oublier l'humble école primaire et de ne vouloir l'air et la lumière que pour une minorité de dirigeants. La seule solution efficace serait la séparation de l'Église et de l'École à tous les degrés.

Les déclarations de M. Bethmann Hallweg n'ont donc satisfait personne, et l'on peut s'attendre à ce que la question du serment antimoderniste ravive les querelles confessionnelles entre les partis.

Cours de vacances de Kaiserslautern, du 1er août au 8 septembre 1911, brochure. — On connaît le succès croissant de ces cours, organisés depuis six ans. Leur originalité consiste principalement dans la place prépondérante accordée aux exercices pratiques et dans leur adaptation exacte aux programmes de nos examens français. La direction ne néglige rien pour apporter sans cesse à l'institution les perfectionnements suggérés par l'expérience et fournir

aux candidats laborieux les moyens d'instruction les plus variés. On en jugera par les extraits ci-dessous du programme de cette année, qui est particulièrement abondant :

I. — Conférences.

1. *Faust*, de Goethe. Commentaire historique, 4 conférences, par M. Robert Petsch, professeur à l'Université de Heidelberg.

2. *Le chant populaire allemand*, du xve au xviiie siècle (avec accompagnement de guitare), par M. Heeger, Konrektor der Kreisoberrealschule à Kaiserslautern.

3. *La chanson des Nibelungen*, 4 conférences, par M. Wagner.

4. *Introduction aux drames musicaux de Richard Wagner*, 4 conférences, par M. O. Umlauf. Le conférencier exécutera au piano les passages caractéristiques, la partie de ténor sera chantée par M. Schmidt, Konzertsänger de Ludwigshafen.

5. *Récitations tirées des œuvres de Gœthe* (poèmes, scènes, prose). M. Hermann Loew, München.

6. *Sémantique allemande*. Le travail en Allemagne. Conférences et exercices (12 heures) par M. Zink, Lehrer. — I. Le mot « Arbeit » et ses synonymes, particulièrement schaffen, wirken, schalten, walten, etc. — II. Le paysan allemand. Le vocabulaire de la vie du paysan. — III. La vie pastorale allemande autrefois et aujourd'hui. — IV. L'artisan allemand. Généralités sur le vocabulaire : le serrurier, le menuisier, le tailleur et le cordonnier, le couvreur et le maçon. Familles de mots. Exercices sur des tournures d'usage courant (le petit ouvrage *Deutsche Wortkunde* von Th. Zink servira de base à ces exercices).

7. *Difficultés de la langue allemande pour les étrangers*, 4 conférences, par M. H. Wahrheit, Lehrer. — *a*) Quelques adverbes et prépositions. L'emploi de ces mots et leurs rapports entre eux. — *b*) le subjonctif allemand. Emploi, formes. Rapports des temps. Exercices pratiques (ouvrage pour ces exercices : *Zu den deutschen Zeitformen* v. Wahrheit).

8. *Pédagogie. Die Arbeitsschule.* 5 conférences, par M. Zillig, Hauptlehrer à Würzburg.

9. *Un voyage dans l'Allemagne moderne*, avec projections lumineuses. 8 conférences, par M. Zink (aux points de vue géographique, économique, politique et social).

10. *Le théâtre allemand 1910-11*. 2 conférences par M. H. Loew, Munich.

11. *Phonétique allemande*. 2 conférences, par M. Schiedermair, professeur à l'Oberrealschule et au neuphilologischen Seminar, Munich. — I. Importance de la phonétique pour l'étude des langues étrangères. — II. Application de la phonétique en classe.

12. *Phonétique descriptive*. 2 conférences, par M. Piquet, sons allemands qui diffèrent des sons français; leur acquisition. Instru-

ments servant à la phonétique. Machines parlantes. Transcription phonétique.

13. *Phonétique et grammaire historique de l'allemand*, 5 conférences, par M. Piquet, professeur à l'Université de Lille, directeur de la *Revue Germanique*. Evolution de la langue allemande de la période germanique à nos jours. Relations de l'allemand et du français. Principaux faits de phonétique. Principaux faits de morphologie.

14. *Le fonctionnement d'une classe de langues vivantes d'après la méthode directe*, 5 conférences, par M. Simonnot, professeur au Collège Chaptal, membre du comité de patronage pour les boursiers français à l'étranger.

15. *Honoré de Balzac*. L'homme et l'œuvre. 10 conférences, M. Charcosset, professeur à l'Ecole normale de Dijon.

16. *Great Britain and her Empire*, avec projections lumineuses. 5 conférences, par M. G. W. Rowe, M. A. (Cambridge), Westminster City School, London.

II. — Exercices.

Cours A. Degré supérieur. 80 leçons.

1re Division. — Certificat d'aptitude à l'enseignement de l'allemand dans les écoles primaires supérieures, liste triennale (1910-1912).

2e Division. — Agrégation et certificat secondaire d'allemand.

Exercices de phonétique.

Comme application des leçons théoriques sur la phonétique, on procédera, dans une séance de deux heures pour chaque assistant, à un examen individuel des défauts de prononciation, et des conseils seront donnés à chacun en vue d'acquérir une bonne prononciation. Dans ce but, les cours A et B seront divisés en 10 groupes. Dr. Schiedermair.

Cours B. Degré moyen. 80 leçons.

Professorat des Écoles normales (lettres). Liste 1912.

Professorat des classes élémentaires des lycées. Liste 1912.

Cours C. Degré élémentaire. 70 leçons.

Commençants, Baccalauréat, Brevet Supérieur, Concours d'admission aux Ecoles Normales Supérieures de St-Cloud et de Fontenay-aux-Roses.

Cours complémentaire (du 28 août au 8 septembre).

1re Division. — Degré supérieur (Certificat primaire d'allemand). 40 leçons.

S'adresser pour les demandes d'inscription à M. Wagner, directeur des Cours, Kaiserslautern, Palatinat, 22 Kackstrasse.

E. Simonnot.

Belgique et Suisse romande.

L'ÉCOLE NATIONALE, 15 février. — A. Eggermont : *L'Exposition au point de vue scolaire : l'Allemagne.* — De cet article, dont l'auteur a fait un visible effort pour porter un jugement impartial sur les institutions et les méthodes pédagogiques de l'Allemagne (il y avait risque, en effet, de se laisser entraîner à une admiration irréfléchie par le spectacle d'une exposition extrêmement abondante et luxueuse), deux points surtout nous paraissent dignes d'être signalés, retenus et médités, chez nous aussi bien que chez nos voisins de Belgique.

1° Le secret de la formidable expansion économique de l'empire allemand est dans le nombre et la variété infinis de ses *écoles industrielles* ou *Fachschulen.* Il y en a pour tous les corps de métiers, et la Prusse à elle seule en possède plus de mille. Partout où il en existe, les communes ont rendu les cours obligatoires pour tout jeune ouvrier jusqu'à l'âge de dix-huit ans. C'est dans les écoles industrielles que se forment les représentants du commerce mondial. « Mais, on le comprendra sans peine, ces écoles ne produisent des résultats que parce qu'elles sont l'aboutissement d'un *enseignement primaire bien organisé.* »

2° Si les Allemands ont, au point de vue scolaire, une supériorité incontestable, c'est celle qui résulte de l'*effort collectif.* « Les gouvernements encouragent l'instruction et appliquent sans faiblesse les prescriptions relatives à l'obligation scolaire. De leur côté, les municipalités des grandes villes (Berlin, Charlottenburg, Munich, Francfort) créent, innovent, fondent des institutions modèles sans être contrecarrées par le pouvoir central, et l'amour de l'instruction est si vif dans ce pays, que, ainsi que nous l'avons vu, *les communes ont le droit de rendre les cours d'adultes obligatoires.* »

Le même article donne des renseignements intéressants sur l'enseignement du *dessin* et celui du *travail manuel* dans les écoles allemandes. Nous y renvoyons le lecteur curieux de ces parties.

❧

L'ÉDUCATEUR, 4 mars. — *Une nouvelle loi sur l'instruction primaire publique à Genève.* — C'est une loi que prépare le Conseil d'Etat et de laquelle on attend des réformes et des progrès devenus indispensables. Les idées directrices de ce projet sont les suivantes :

a) Insuffisance de l'école complémentaire actuelle (s'étendant sur deux ans — de treize à quinze ans — avec sept heures d'enseignement par semaine) et nécessité de la remplacer par une nouvelle année obligatoire d'école de toute la journée (treize à quatorze ans) que l'on désignera sous le nom de classe complémentaire.

b) Nécessité d'alléger le programme de l'école primaire — en particulier par la suppression de l'enseignement obligatoire de l'allemand — et d'améliorer l'étude du français.

c) Création de *cours professionnels obligatoires* pour les apprentis du commerce et de l'industrie.

d) Amélioration de la situation matérielle du corps enseignant, ce qui remédiera en même temps aux difficultés que rencontre l'État dans le recrutement des instituteurs.

e) Nécessité de limiter à cinq ans au maximum la durée des fonctions de sous-régent (instituteur-adjoint) et de sous-régente, et d'arrêter qu'après ce terme ces fonctionnaires seront promus de plein droit régents et régentes.

Pour les traitements, les communes du canton seront réparties en trois catégories dont la première comprend Genève et les communes de l'agglomération :

1re *catégorie* : Régents, 2 500 francs; sous-régents, 1 800 francs; régentes, 2 150 francs; sous-régentes, 1 320 francs.

2e *catégorie* : Régents, 2 700 francs; sous-régents, 1 900 francs; régentes, 2 250 francs; sous-régentes, 1 520 francs.

3e *catégorie* : Régents, 2 900 francs; sous-régents, 2 100 francs; régentes. 2 450 francs; sous régentes, 1 720 francs.

Ces traitements comporteront des augmentations *annuelles* et successives de 125 francs pendant dix ans pour les régents et régentes, et de 100 francs pour les sous-régents et sous-régentes.

Le traitement du directeur de l'enseignement primaire sera de 6 000 à 7 000 francs; celui des inspecteurs de 4 100 francs.

❦

15 avril. — *Le civisme japonais.* — D'après une revue américaine, le grand amour du pays et du devoir civique que la guerre contre les Russes nous a révélé chez les Japonais [1] a ses racines dans le système d'éducation qui est en vigueur dans l'empire du Soleil-Levant. Dès les premières années de sa vie et, plus tard, à l'école, l'enfant japonais est exercé à comprendre ce qu'est le devoir et l'on en cultive sans cesse en lui le sentiment.

« Dans les écoles élémentaires, les maîtres s'efforcent, par des exemples bien choisis, d'inculquer dans l'âme de leurs disciples, l'amour et le respect de leurs propres parents, l'obéissance aux supérieurs, la modestie, la loyauté, le courage; ils les persuadent en outre d'être sobres et travailleurs. Peu à peu, l'éducateur parle des devoirs envers la Société et l'État. Il ne se fatigue jamais de répéter sans cesse ce mot de *devoir*, car le sens du devoir est la clef de voûte de toute la morale nippone.

« Aux petits Japonais on ne dit rien de leurs *droits*. Quand en Europe on parle de *droits électoraux*, au Japon on donne une semblable leçon, mais on fait comprendre aux élèves qu'il s'agit d'un *devoir* électoral. Cette différence d'interprétation a une grande valeur :

1. Voir le roman de Claude Farrère intitulé *la Bataille*.

le petit Jaune ne se dit pas : J'ai le droit de vote, donc, si je veux, j'irai voter! mais il pense que c'est un devoir et il l'accomplit comme celui de défendre la patrie ou de respecter ses parents. Si nous avions une pareille conception de l'exercice de la souveraineté, on n'aurait pas besoin d'édicter, comme dans certains cantons, des lois sur le vote obligatoire.

« Les écoles de filles du Japon sont l'objet de tous les soins du gouvernement; on tend à transformer les fillettes en femmes pleines de bonté et en mères très sages.

« Ainsi, dans l'un comme dans l'autre sexe, on vise à inoculer, pour ainsi dire, le sentiment le plus élevé, le plus pur du devoir, du devoir civique, social et familial. Peu à peu, à mesure que passent les générations, ce sentiment se renforce et chacun s'initie aux problèmes les plus importants de la vie publique. Cela doit certainement préparer une nation très forte. »

22 et 29 avril. — *L'École dans l'Amérique du Sud* : deux articles documentaires signés Eug. Monod; signalés particulièrement à ceux qui cherchent à connaître l'influence française dans les républiques latines de l'Amérique.

H. Mossier.

Bibliographie.

Études d'histoire littéraire, par F. Baldensperger. *Première série*, Paris, Hachette, 1907, in-12. Deuxième série, 1910.

Ce n'est pas tout à fait de la critique littéraire : ce sont des études d'histoire ; le titre a ici la valeur d'un programme. Éviter les développements de la fantaisie personnelle, qui appartiennent à la littérature d'imagination plus qu'à la science ; établir des faits certains, qui préparent l'histoire des formes et des idées — aussi intéressante, aussi digne d'être étudiée que l'histoire proprement dite, et peut-être davantage : telle est la première intention de l'auteur. Et voici la seconde : dans cette histoire même, tenir compte d'un élément essentiel et trop souvent négligé : l'influence que les littératures européennes exercent l'une sur l'autre.

Chacun, suivant ses goûts, s'intéressera à telle ou telle étude particulière. *Young et ses nuits en France* est un utile complément au travail de M. Thomas sur le même sujet. Les amoureux de pittoresque suivront avec intérêt l'évolution du *genre troubadour*. La *Lénore*, de Bürger, qui a eu tant d'influence sur le développement de la littérature italienne, a eu sur la littérature française une action qui valait la peine d'être précisée. Il y a des mots qu'on emploie souvent, sans bien connaître leur contenu, comme l'*humour :* M. Baldensperger nous en donne les définitions. *La société précieuse de Lyon au XVIIe siècle. Chateaubriand et l'émigration royaliste à Londres. Esquisse d'une histoire de Shakespeare en France :* les titres suffisent à indiquer la variété et l'intérêt de ces recherches, à la fois élégantes et sûres. Pour notre compte, nous en retiendrons volontiers deux parmi les autres, la première à cause de son importance, la seconde à cause de sa nouveauté. *Comment le XVIIIe siècle expliquait l'universalité de la langue française :* M. B. étudie là une des questions les plus passionnantes de notre histoire littéraire, dans ses rapports avec l'étranger. Elle est aussi vivante aujourd'hui qu'il y a cent ans ; car s'il ne s'agit plus pour nous d'hégémonie, nous n'en n'avons pas moins une situation à garder, et des privilèges à défendre. Ceux qui veulent que le français reste la langue de la culture européenne, doivent connaître son histoire aussi bien que ses ressources ; les raisons anciennes de sa supériorité n'ont pas toutes cessé d'être les raisons présentes de sa force. Ce sont là de précieuses archives ; et c'est

rendre service à la cause de notre langue, que de les publier. Dans un genre d'idées tout différent, les révélations sur *les théories de Lavater dans la littérature française* sont extrêmement curieuses. Nous employons à dessein le mot révélation, qui n'est pas trop fort : car qui soupçonnerait que Balzac dût s'expliquer par Lavater? On ne peut comprendre la philosophie, voire la psychologie de l'auteur de *la Comédie humaine*, si on ne tient pas compte de l'art de connaître les hommes par la physionomie. Ce dont Taine faisait la caractéristique principale du grand romancier, le passage de l'extérieur à l'intérieur, vient de là, au moins en partie. D'une façon générale, on peut dire qu'à la fin du XVIIIe siècle et au commencement du XIXe, Lavater fut un des dieux qu'adorèrent les littérateurs : voyez en quels termes Obermann, par exemple, parle de lui! (Lettre 51). — De telles découvertes, qui comblent de telles lacunes, justifient suffisamment la méthode de M. Baldensperger, et contribuent à faire de lui un des maîtres de la littérature européenne.

P. H.

Histoire générale de l'Art : France, par Louis Hourticq, Hachette, éditeur.

Ce manuel d'art français est composé de la façon la plus habile. Trois grandes divisions : l'Art chrétien, l'Art classique, l'Art moderne.

Dans l'Art chrétien, quatre chapitres : les origines, romaine, barbare et chrétienne; l'art monastique ou roman, la première forme de l'art français; l'art communal ou gothique, avec sa merveilleuse statuaire; l'art féodal et bourgeois, à la fin du moyen âge, où nous voyons la peinture française surgir.

Dans l'Art classique, cinq chapitres : le passage du style gothique à l'art classique, qui s'accomplit pendant tout le XVIe siècle; la formation de l'art classique au début du XVIIe; l'art monarchique de Louis XIV ou la réalisation des projets de Colbert et les résultats de ses institutions; la fin du grand règne et la Régence, période pendant laquelle l'architecture et, à sa suite, la sculpture et la peinture se transforment; l'art parisien sous Louis XV et Louis XVI avec ses peintres décorateurs, réalistes, paysagistes, et ses excellents sculpteurs.

Dans l'Art moderne, trois chapitres seulement : le nouveau classique, pendant la Révolution et l'Empire; la période romantique; le naturalisme. On ne saurait imaginer un cadre mieux tracé.

Pour le remplir, l'auteur n'a pas été moins heureux. Utilisant une foule d'ouvrages généraux ou d'études particulières, et notamment, pour la première moitié de son travail, la vaste et solide *Histoire de l'Art* publiée par fascicules, depuis six ou sept ans, par une remarquable équipe de chercheurs sous la direction d'André Michel, M. Louis Hourticq a eu le mérite malaisé et rare de retenir les faits essentiels, de les grouper habilement, de les résumer en formules exactes. Si nourri qu'il soit, son livre se lit fort aisément et avec un

réel plaisir. Mais la première originalité de ce livre de vulgarisation est peut-être l'illustration, singulièrement attrayante et disposée avec un tact parfait.

Une notice bibliographique, placée au début du livre, donne une liste des Ouvrages généraux, des Dictionnaires, des Revues, des Recueils bibliographiques, des Ouvrages généraux sur l'histoire de l'architecture, sur l'histoire de la peinture, sur l'histoire de la sculpture, sur l'histoire des arts mineurs. A la fin du livre, un index alphabétique des noms propres et un index des illustrations, lesquelles atteignent presque un total de 700, ajoutent à l'utilité, à l'agrément de cet ouvrage. Il ne faut pas être prophète pour lui prédire un vif succès.

ERNEST DUPUY.

L'Art français au temps de Louis XIV, par H. Lemonnier. Hachette, éditeur.

A son livre sur *l'Art français au temps de Richelieu et de Mazarin*, M. Lemonnier vient de donner une suite; le volume qu'il a récemment publié s'intitule : *L'Art français au temps de Louis XIV*. Il faut, d'ailleurs, bien entendre que cette étude ne s'étend pas jusqu'à la fin du règne du grand roi. Le « temps de Louis XIV », c'est la période qui va de 1661 à 1690, celle durant laquelle le roi eut vraiment une action sur l'art français. Passé ce temps, les mauvais jours commencent, la gloire de Louis XIV pâlit : il vieillit, tourne à la dévotion et de plus en plus attristé par les coups répétés que la mort frappe sur sa famille, par les malheurs publics, par la détresse financière, il cesse de poursuivre son rêve de splendeur.

Mais, pendant les années qui s'écoulent entre la paix des Pyrénées et la formation de la ligue d'Augsbourg, il influa puissamment sur la production artistique de notre pays, et M. Lemonnier définit à merveille la nature de cette influence : « Le rôle de Louis XIV, dit-il, consiste à grouper autour de lui les artistes, jusque-là dispersés, et à les faire passer du service des particuliers à son propre service, à faire prévaloir l'esprit d'autorité sur les traditions d'indépendance, à imposer sa volonté ou ses goûts, à asservir l'art à sa glorification. Par là, par le besoin de grandeur qu'il portait en lui, il lui donna une impulsion très puissante, en même temps qu'une forte unité... Cette sorte d'effort gigantesque, à la fois très ample et très concentré, cette activité très répandue, mais très organisée, voilà bien l'œuvre de Louis XIV, au moins celle qu'il rêva. » Il instaura, en somme, ce que M. Lemonnier, d'un mot très juste, appelle « le gouvernement des arts ».

Pour accomplir son œuvre, Louis XIV eut la fortune de trouver l'homme qui pouvait le mieux le servir. Avec « son ardeur de travail prodigieuse, son ingéniosité à trouver des ressources, son esprit d'ordre, de discipline, de réglementation, sa passion pour la gloire du Roi, Colbert était bien l'administrateur qu'il fallait pour établir dans

les arts cette centralisation que souhaitait le souverain. Tout de suite il sut voir que l'Académie de peinture et de sculpture pouvait être l'instrument de son autorité; tout de suite aussi il distingua l'artiste capable de devenir l'inspirateur et le guide de ce corps, d'y faire prévaloir des principes, un enseignement, une pédagogie par où l'unité serait certainement réalisée. « Ainsi, sous la triple autorité du Roi, de Colbert, de Le Brun il n'y eut plus dans l'art français qu'une volonté, qu'une doctrine, qu'un goût. On dirait, justement peut-être, que ce fut la doctrine de Le Brun, réalisée par la volonté de Colbert, mais accommodée au goût du roi. »

Ce « gouvernement des arts », M. Lemonnier consacre presque la moitié de son livre à caractériser son organisation, son fonctionnement, à analyser les théories qu'il faisait siennes. Mais, si absolue qu'ait été la doctrine dite classique, il ne croit pas que, seule, elle ait eu prise sur l'art au temps de Louis XIV. Dans le *Livre III* de son ouvrage, il fait voir comment les artistes de cette époque eurent beau n'être que des collaborateurs, ou, plutôt, des auxiliaires de Le Brun et, partant, des partisans déclarés de la pédagogie dominante, ils n'en restèrent pas moins, ainsi que les artistes de tous les temps, des hommes d'instinct qui, parfois, obéirent à leur instinct en dépit de leurs principes. D'autre part, la vie et les goûts de la société, le spectacle de la Cour ne purent manquer d'agir sur eux avec au moins autant de force que les lois solennellement proclamées dans les Académies ou dans les livres. — En fait, si l'on ne veut retrouver dans l'art du temps de Louis XIV, que la marque de la doctrine classique, on ne le comprend pas et on le juge mal. Cet art est tout pénétré de vérité historique; il exprime la vie de l'époque où il s'est produit : « Il l'a représentée avec d'autant plus de force peut-être qu'il l'a transposée. Il ne nous donne pas les réalités courantes sans doute; il ne nous fournit pas le spectacle journalier des existences moyennes, et on peut le regretter à certains égards. Mais nous trouvons, en lui, à la fois voulue et inconsciente, et par cela même très intense, l'expression des goûts, des idées, de l'esprit et de l'âme des contemporains qui comptaient alors dans la nation. »

C'est à mettre en lumière ces idées générales que M. Lemonnier s'est surtout attaché. Dans son *Avant-propos* il dit qu'il n'a pas entrepris de présenter « l'histoire détaillée, ni même l'histoire complète » de l'Art français au temps de Louis XIV. Et il est vrai que l'on ne trouvera pas dans son livre une étude sur toutes les formes d'art, qu'il n'y faut pas chercher non plus la liste complète ni la biographie détaillée de tous les artistes. Pourtant, au cours de son exposition il en a nommé un grand nombre, il a caractérisé les plus intéressants, il a donné aux architectes une attention particulière. Et ainsi, sans prétendre épuiser son sujet, il le traite pourtant avec une sûreté et une ampleur qui rendent son livre singulièrement instructif.

Mais, d'ailleurs, ce qui donne à cet ouvrage son intérêt le plus neuf

et le plus vif, c'est la vue d'ensemble qui le domine : cet art du temps de Louis XIV ne fut pas, comme certains se le figurent, un art purement doctrinaire et abstrait; il a été, au contraire, très vivant, très expressif, il représente fidèlement un moment de notre histoire. S'il eut plus de puissance que de grandeur, plus de splendeur que de beauté, si nous ne pouvons plus éprouver pour lui la même admiration exclusive que nos devanciers, si nous restons maîtres de lui préférer la naïveté émue des primitifs ou la grâce spirituelle du XVIIIe siècle, nous commettrions une injustice et nous nous ferions tort à nous-mêmes en ne cherchant pas à connaître et à comprendre des œuvres où revit la physionomie d'une époque brillante entre toutes.

MAURICE PELLISSON.

Le gérant de la « Revue Pédagogique »,

LOUIS CHUIT.

TABLE DES MATIÈRES

DU TOME LVIII

Tolstoï maître d'école, *F. Baldensperger* 1
Le problème de la langue internationale, *E. Boirac* 13
Une classe d'explication française, *Bézard* 29
L'enseignement livresque, *Mlle F. Teutscher* 39
Le premier congrès de l'Union nationale des Mutualités scolaires publiques, *Ernest Rochelle* 42
L'étude d'un fleuve (La Loire), *Élicio Colin* 51
Deux ministres : Fortoul et Duruy. L'Empire autoritaire et l'Empire libéral, *Félix Hémon* 66
La fréquentation scolaire, *Ch. Jacquiau* 81
Une visite aux écoles maternelles de Bâle, *Pierre Gaubert* 91
Les principes philosophiques de la pédagogie, *Gabriel Compayré* 101
Jules Tannery, *Émile Hovelaque* 112
Revue des livres de pédagogie, *Charles Chabot* 130
L'Océanographie. Extrait du discours prononcé à la cérémonie d'inauguration de l'Institut océanographique par M. *Edmond Perrier*, directeur du Muséum 146
L'Enseignement de Fortoul à Duruy, le ministère Rouland (1856-1863), *M. Roustan* 153
De l'éducation « formelle » du caractère. Comment se réalise l'unité du moi, *L. Dugas* 201
L'inspection féminine des écoles maternelles et des écoles de filles, *Mlle M. Ginier* 217
Le patois à l'école, *Ch. Guerlin de Guer* 230
Boileau, bourgeois de Paris, *André Bellessort* 233
Un poète de l'Auvergne : *Arsène Vermenouze* 254
Notes et réflexions sur l'histoire de l'instruction populaire en France, *A. Lechevalier* 268
L'erreur de l'enseignement technique élémentaire, *L. Tripard* 301
Pour aller au cœur des élèves, *Gaston Raphaël* 309
La réforme de l'enseignement du dessin dans les écoles primaires élémentaires, *P. Boursin* 320
Quelques réflexions sur le nouveau programme de dessin des lycées et collèges, *Camille Bellanger* 335

La « Marseillaise » à l'école, *Julien Tiersot* 340
L'enseignement post-scolaire en Allemagne, *L. Lorentz* 349
La formation du sentiment national italien par la littérature, *A. Cans.* 361
A propos de la crise du français, *Jean Giraud* 401
La correction des compositions littéraires, *Scheid* 418
Le rôle des professeurs de langues vivantes dans l'enseignement du français, *Georges Cirot* 432
L'enseignement de la musique dans les écoles (A propos d'un rapport de Bourgault-Ducoudray), *Félix Henry* 447
Une famille parisienne universitaire au XIXe siècle, *Georges Perrot* ... 473
L'enseignement secondaire en Italie, *Paul Hazard* 501
Rôle pédagogique du professeur de gymnastique, *Dr Jean Philippe* ... 516
L'école et la vie, d'après quelques écrits récents, *J. Pérès* 539
Discours prononcé par M. *Louis Liard*, vice-recteur de l'Académie de Paris, au Congrès du « Millénaire de la Normandie » 545
« L'Oiseau Bleu » de Mæterlinck, *G. Gastinel* 549
Le Paysage et le Paysan, *Anselme Changeur* 562

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Auteurs étrangers prescrits pour l'examen du certificat d'aptitude au professorat des écoles normales (ordre des lettres), p. 177. — Auteurs prescrits pour l'examen du certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes dans les écoles normales, p. 177. — Préparation au certificat d'aptitude au professorat des écoles normales et des écoles primaires supérieures (ordre des sciences appliquées), p. 177. — Certificat d'aptitude au professorat des écoles normales et des écoles primaires supérieures (ordre des sciences appliquées). Sujets de leçons proposés à la session de 1910, p. 177. — Les exercices d'élocution, p. 180. — L'instruction morale et l'éducation morale à l'école, p. 181. — Les « écoles ménagères » post-scolaires, p. 183. — Excursions et voyages scolaires organisés par la section de Paris du Club alpin français, p. 184. — L'épreuve de dessin à l'examen du professorat des écoles normales, sciences-aspirantes, p. 371. — Avis relatif à l'épreuve de dessin du concours d'admission à l'Ecole normale supérieure de Saint-Cloud (sciences), p. 374. — Circulaire ministérielle sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie locales, p. 376. — La nouvelle nomenclature grammaticale, p. 378. — La musique à l'école, p. 379. — L'Enseignement « scientifique », p. 380. — Où placer le tableau noir? p. 381. — Appel aux instituteurs pour l'application de la loi des retraites ouvrières et paysannes, p. 382. — La fête des écoles en 1911, p. 383. — Ouverture dans la ville de Berlin d'un « Foyer » pour les institutrices françaises, p. 384. — Certificat d'aptitude à l'enseignement du chant et de la musique. Liste des œuvres à étudier spécialement, p. 482. — Examen pour l'obtention des bourses dans les lycées et collèges. Textes des compositions données en 1911, p. 482. — La fréquentation scolaire pendant la saison des travaux agricoles, p. 485. — Les classes-promenades, p. 487. — L'enseignement des jeunes filles musulmanes en Tunisie, p. 489. — L'étude des consonnes, p. 491. — L'éducation alimentaire rationnelle, p. 491. — Chansons de route, p. 492. — Examen du professorat des écoles normales, ordre des sciences appliquées. Sujets de compositions donnés à la session de 1911, p. 369. — Sujets donnés en 1911 au concours d'admission à

l'École normale supérieure d'enseignement primaire de Saint-Cloud, p. 572. — Sujets de compositions donnés en 1911, au concours d'admission à l'Ecole normale supérieure d'enseignement primaire de Fontenay-aux-Roses, p. 574. — Un trait d'héroïsme, p. 576. — 2e Congrès international de pédologie, p. 577.

A travers les périodiques étrangers, p. 185, 287, 385, 579.

Revue de la Presse, p. 193, 494.

Bibliographie.

Agrippa d'Aubigné, par *S. Rocheblave* (M. P.), p. 97. — Alfred de Vigny. Sa vie et son œuvre, par *Émile Lauvrière* (André Fayolle), p. 97. — Les auteurs pédagogiques. Extraits par *Brémond*, directeur de l'École normale de Versailles (Scheid), p. 196. — Notions d'histoire de l'orthographe, par *L. Clédat* (M. R.), p. 197. — Colonies de vacances et œuvres du grand air en France et à l'étranger, par *Eugène Plantet* et *Arthur Delpy* (M. R.), p. 198. — L'esprit démocratique de l'enseignement secondaire argentin (1810, 25 mai 1910), par *Lucien Abeille* (M. R.), p. 198. — Anthologie des humoristes anglais et américains du XVIIe siècle à nos jours, par *Michel Epuy* (M. P.). — Bulletin de Législation scolaire, p. 100. — Anthologie d'art. Sculpture, peinture, par *Alfred Lenoir* (Ernest Dupuy), p. 296. — Le dessin par les grands maîtres, par MM. *Louis Lumet* et *Yvanhoë Rambosson*, p. 298. — French secondary schools : an account of the origin, development and present organization of Secondary Education in France, par *Fr. Ed. Farrington* (Dr Jean Philippe), p. 299. — Nono, par *G. Roupnel* (M. P.), p. 299. — Les explorateurs, par *P. Foncin* (Elicio Colin), p. 393. — Bulletin de législation scolaire. N° du 15 avril 1911, p. 400. — Napoléon Ier et le monopole universitaire, par *A. Aulard* (M. P.), p. 497. — Construction et aménagement des écoles maternelles, par Mlle *S. Brès* (J. L.), p. 499. — Les habitudes vicieuses chez les petits enfants, p. 500. — Études d'histoire littéraire, par *F. Baldensperger* (P. H.), p. 593. — Histoire générale de l'Art : par *Louis Hourticq* (Ernest Dupuy), p. 594. — L'art français au temps de Louis XIV, par *H. Lemonnier* (M. P.), p. 595.

Coulommiers. Imp. PAUL BRODARD.

